



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Ελένης Κ. Βλαχάβα

Διπλωματούχου Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης,

2004

Τίτλος

«Ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων με έμφαση στις προσδοκίες της οικογένειας ατόμου με Νοητική Αναπηρία για την μελλοντική του απασχόληση»

Title

“Relazioni psicodinamiche, con particolare riguardo alle aspettative della famiglia degli individui con disabilità intellettive per l'occupazione futura”

Titolo

“Psychodynamic relations with emphasis on the expectations of the individuals’ family with Intellectual Disabilities for future employment”

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευρύκλεια Μαρία- Κλαίρη Συνοδινού, Καθηγήτρια
Παντείου Πανεπιστημίου

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Δροσινού- Κορέα, Επίκουρος Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καλαμάτα, Νοέμβριος 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Riassunto.....	7
Κατάλογος Συνοτομογραφιών	9
Εισαγωγή.....	10
Ευχαριστίες.....	13
Κεφάλαιο 1.: Θεωρητική θεμελίωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	14
1. Θεωρητική Θεμελίωση- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση στην Νοητική αναπηρία....	14
Εννοιολογική θεώρηση: Ορισμοί, Χαρακτηριστικά- Αιτιολογία, Διαγνωστικά κριτήρια.....	14
2. Μοντέλα υπηρεσιών παρέμβασης και στήριξης ατόμων με νοητική αναπηρία και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).....	17
ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό	21
3. Ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων και οικογένεια ατόμου με Νοητική Αναπηρία	24
4. Μελλοντική απασχόληση του ατόμου με Νοητική Αναπηρία	27
Περιγραφή προβλήματος	32
Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	33
Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	33
1. Μελέτη περίπτωσης- θεωρητική τεκμηρίωση	33
Μελέτη περίπτωσης και πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ	33
Ατομικό ιστορικό	34
Οικογενειακό ιστορικό.....	38
Σχολικό ιστορικό	39
Διάγνωση- φορέας	41
Αίτημα γονέων	41
2. Εργαλεία Έρευνας και Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	42
2.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης- Θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση στη συμμετοχική παρατήρηση.....	42

2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	45
2.2.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας	46
2.2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.....	46
2.2.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών	47
2.2.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών	47
Διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ	48
3. Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση	48
3.1 Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)	52
Αυτοπαρατήρηση.....	52
Ετεροπαρατήρηση	54
Χωροταξική ενσωμάτωση	58
4. Ειδική Διδακτική- θεωρητική τεκμηρίωση.....	61
Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας	62
Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ64	
Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)	67
Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα	72
Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας	73
Έντυπο καταγραφής με τους γονείς.....	74
5. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή.....	77
6. Εργαλεία Έρευνας και Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	78
6.1 Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες	78
6.2 Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών	80
Κεφάλαιο 3.: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	93
Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις	93
1. Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται έμμεσα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να βοηθήσουν το άτομο με νοητική αναπηρία να αποκτήσει προεπαγγελματικές	

δεξιότητες σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Αποτελέσματα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα).....	93
1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα- ερευνητική υπόθεση.....	97
1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα- ερευνητική υπόθεση	99
Συζήτηση- Προτάσεις	102
Βιβλιογραφία	104
Παράρτημα.....	109

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και είχε ως πρωτογενή σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της οικογένειας στην απόκτηση δεξιοτήτων μελλοντικής απασχόλησης μαθητή με μέτρια νοητική αναπηρία και ψυχοσιόμορφη διαταραχή, 24 ετών, που φοιτούσε στο δεύτερο έτος σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Καλαμάτα, με έμφαση στις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης. Η μεθοδολογία στη συγκεκριμένη μελέτη είναι μεικτή, αποτελούμενη από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ο μαθητής αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς) οι οποίοι ήρθαν σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 158 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διεξαγωγής Πειράματος πέντε Κοινωνικών ιστοριών στο μαθητή. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψυχοδυναμικών σχέσεων που καταγράφονται με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην υποστήριξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε άτομο με νοητική αναπηρία, αποδείχθηκε πλήρως. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ικανότητα της οικογένειας να υποστηρίξει το προσανατολισμό μελλοντικής απασχόλησης σε άτομο με νοητική αναπηρία, αποδείχθηκε μερικώς. Η τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματική υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης ενός ατόμου με νοητική αναπηρία μέσω των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση τις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης, που συμπεριλαμβάνονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποδείχθηκε πλήρως.

Λέξεις- κλειδιά: προεπαγγελματική ετοιμότητα, προστατευόμενη ημιαπασχόληση, κοινωνική ένταξη, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, Νοητική Αναπηρία.

Abstract

This research was conducted in the field of Special Education and had as main purpose to investigate family's contribution to the acquisition of future employment skills in a student with moderate mental disabilities and psychosomorf disorder, 24 years old, who was studying in the second year in a Second Chance School in Kalamata, with emphasis on the protected part-time vocational skills. Methodology in this research is mixed, including qualitative and quantitative data. The student became the nucleus of the target group and adults (teachers, parents) who came in contact with him. The collection of qualitative data was made through observation methodology (informal educational assessment Checklists Basic skills, interviews, experimental protocols) after 158 hours of participatory monitoring in the same class with the student. The quantitative data collected through the conduct Social Experiment five stories to the student. The first research hypothesis about the effectiveness of psychodynamic relations recorded with TISIPfPSEN supporting pre-vocational skills in Second Chance School in person with intellectual disability, proved completely. The second research hypothesis about the ability of the family to support the orientation of future employment to a person with mental disability proved partially. The third research hypothesis on the effective support of the social integration of a person with intellectual disability through pre-vocational readiness skills with an emphasis on the protected part-time skills, included in TISIPfPSEN proved completely.

Keywords: pre-vocational readiness, protected part-time, social inclusion, TISIPfPSEN, Intellectual Disability

Riassunto

Questa ricerca è stata condotta nel settore di Educazione Speciale e ha avuto come scopo principale di studiare il contributo della famiglia all'acquisizione di future capacità occupazionali dello studente con disabilità mentale moderata e disturbo di tipo psichico, 24 anni, che studiava nel secondo anno in una Scuola di Seconda Opportunità a Kalamata con particolare attenzione alle competenze dell'occupazione protetta part-time. La metodologia in questo studio è mista, composta da dati quantitative e qualitative. Lo studio di ricerca che segue cerca di contribuire a questo deficit di ricerca, esplorando: a) se le relazioni psicodinamiche sviluppate indirettamente con il MISIPISicBES possono aiutare la persona con disabilità intellettive ad acquisire competenze pre-professionali in una Scuola di Seconda Opportunità. b) Se la famiglia è in grado di supportare la persona con disabilità intellettive all'orientamento di un'occupazione futura. c) Se le competenze di prontezza pre-professionale con particolare attenzione alle competenze di occupazione protetta part-time, sono comprese nel MISIPISicBES hanno come risultato l'integrazione di una persona con disabilità intellettiva.

Termini- chiave: protezione pre-professionale, occupazione protetta pre-professionale, integrazione sociale, MISIPISicBES, Disabilità Intellettiva

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΑΠΑ (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΕΕΕΕΚ (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)

ΝΑ (Νοητική Αναπηρία)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΣΔΕ (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας)

Εισαγωγή

Η σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας, που διεξήχθη στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και είχε ως πρωτογενή σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της οικογένειας στην απόκτηση δεξιοτήτων μελλοντικής απασχόλησης μαθητή με μέτρια νοητική αναπηρία και ψυχωσιόμορφη διαταραχή, 24 ετών, που φοιτούσε στο δεύτερο έτος σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Καλαμάτα, με έμφαση στις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης.

Η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος προσπαθεί να συνδράμει στο συγκεκριμένο ερευνητικό έλλειμμα, διερευνώντας: α) Αν οι ψυχοδυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται έμμεσα με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορούν να βοηθήσουν το άτομο με νοητική αναπηρία να αποκτήσει προεπαγγελματικές δεξιότητες σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. β) Αν η οικογένεια μπορεί να υποστηρίξει το άτομο με νοητική αναπηρία στον προσανατολισμό μελλοντικής απασχόλησης. γ) Αν οι δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση τις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης, που συμπεριλαμβάνονται στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) έχουν αποτέλεσμα στην κοινωνική ένταξη ενός ατόμου με νοητική αναπηρία (Δροσινού, 2015).

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) και το ICD-10 η Νοητική Αναπηρία ή Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή αποτελεί μία διαταραχή πολυπαραγοντικής αιτιολογίας με έναρξη στην αναπτυξιακή περίοδο η οποία περιλαμβάνει ελλείψεις στην νοητική και προσαρμοστική λειτουργικότητα του ατόμου σε αντιληπτικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς. Στην περίπτωση ενός ατόμου με νοητική αναπηρία το σημαντικότερο που μπορεί να γίνει είναι η έγκαιρη διάγνωση και η κατάλληλη πρόωπη εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να εκπαιδευθεί να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να απασχολείται επαγγελματικά. Η εκπαίδευση ενός παιδιού με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζεται με συστηματικό τρόπο από τις αρχές του 18ου αιώνα. Μέσα από ταραχώδεις αλλαγές και εξελίξεις στην Ελλάδα και σε ολόκληρο τον κόσμο, η επικρατούσα άποψη είναι ότι τα παιδιά

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδεύονται μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας. Η συγκεκριμένη αντίληψη εκφράζεται μέσα από την γενική έννοια του όρου «ενσωμάτωση» ή «ένταξη», η οποία ανάλογα με το χώρο και τον χρόνο που πραγματοποιείται διακρίνεται σε σχολική, κοινωνική και οικονομική. Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχτηκε στην ψυχοδυναμική συστημική θεώρηση, η οποία προσφέρει ένα νέο τρόπο προσέγγισης της ευρύτερης επιστημονικής γνώσης, αλλά και των θεμάτων που αφορούν στη μελέτη της οικογένειας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και στη δυναμική των μεταξύ τους σχέσεων. Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες μετά από σημαντικές αλλαγές, σε επίπεδο στερεοτύπων, προκαταλήψεων, επιστημονικής προόδου και αλλαγών στη νομοθεσία, έχουν γίνει αξιοσημείωτες ενέργειες για την ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνική και οικονομική δραστηριότητα.

Η μεθοδολογία στη συγκεκριμένη μελέτη υπήρξε μεικτή, αποτελούμενη από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της παρέμβασης της ειδικής διδακτικής και των συνεντεύξεων. Οι εμπειρικές παρατηρήσεις ελήφθησαν σε τρεις φάσεις: την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική. Αυτές καταγράφηκαν με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ). Η αρχική ΑΠΑ λήφθηκε στις 18/12/2014, 4 εβδομάδες μετά την έναρξη της πρακτικής άσκησης, αποτελώντας τη βάση δημιουργίας του ειδικού προγράμματος παρέμβασης του μαθητή και των διδακτικών στόχων. Η ενδιάμεση ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 18/02/2015, 9 εβδομάδες μετά την αρχική αξιολόγηση. Η τελική ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 28/04/2015, 10 εβδομάδες μετά την ενδιάμεση αξιολόγηση και με την ολοκλήρωση της ειδικής διδακτικής παρέμβασης. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μία για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: Προφορικός Λόγος, ο οποίος περιλαμβάνει την ακρόαση, την ακουστική και τη λειτουργική μνήμη. Ψυχοκινητικότητα, η οποία περιλαμβάνει τη γενική και λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό στο χώρο και τον χρόνο και την πλευρίωση. Νοητικές Ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ακουστική, την οπτική και τη λειτουργική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, τη λογικομαθηματική σκέψη και τους συλλογισμούς. Η Συναισθηματική Οργάνωση περιλαμβάνει το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για

μάθηση και τη συνεργασία με τους άλλους. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης με το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη διεξαγωγή πειράματος 5 διδακτικών παρεμβάσεων με διαφοροποιημένα κείμενα 5 κοινωνικών ιστοριών, με ορισμένο διδακτικό στόχο γλωσσικών δεξιοτήτων και μετρήθηκε η αναγνωστική κατανόηση σε θέματα ημιαπασχόλησης με οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και τύπο λέξης. Η επεξεργασία, ανάλυση και ταξινόμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων στο πρόγραμμα excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά το μαθητή, τους γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό του και τους μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στην Καλαμάτα για την συμμετοχή τους στην έρευνα μας. Τις θερμές μας ευχαριστίες στην κ. Γεωργία Γάλλου, Διευθύντρια του σχολείου, για την πολύτιμη βοήθεια της και τη συνεργατική της διάθεση.

Κεφάλαιο 1.: Θεωρητική θεμελίωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1. Θεωρητική Θεμελίωση- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση στην Νοητική αναπηρία

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των πολιτικών αρχών, αναφορικά με την κοινωνική ένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Gilmore & Cuskelly, 2014). Σύμφωνα με έρευνες (Ball & Fazil, 2013, Beadle-Brown et al., 2008, Koritsas et al., 2008, Stancliffe et al., 2010) η απασχόληση με ένα επάγγελμα που να έχει νόημα, να ικανοποιεί ένα άτομο με νοητική αναπηρία ή σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και να εντάσσεται σε δομημένα πλαίσια, μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό τυχόν διασπαστικών συμπεριφορών και να βελτιώσει τα επίπεδα υγείας και ευεξίας.

Εννοιολογική θεώρηση: Ορισμοί, Χαρακτηριστικά- Αιτιολογία, Διαγνωστικά κριτήρια

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) και το ICD-10 η Νοητική Αναπηρία ή Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή αποτελεί μία διαταραχή με έναρξη την αναπτυξιακή περίοδο η οποία περιλαμβάνει ελλείψεις στην νοητική και προσαρμοστική λειτουργικότητα του ατόμου σε αντιληπτικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς (APA, 2013).

Ένας ακόμη ορισμός ο οποίος γίνεται σήμερα αποδεκτός από τους περισσότερους ειδικούς είναι ο ορισμός του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης (American Association of the Mental Deficiency): «Η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μια γενική νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου του ατόμου». Σύμφωνα με το συγκεκριμένο ορισμό, για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως άτομο με νοητική καθυστέρηση πρέπει να συνυπάρχουν τα ακόλουθα κριτήρια: νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου, ελλείψεις στην

προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφάνιση από τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (Τσιναρέλης, 2013, σ.94, Χρηστάκης, 2011, 158).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν νοητική ανάπτυξη βραδεία και ελλιπή. Όταν φτάνουν στην πλήρη ωρίμανση έχουν νοητική ηλικία 8-12 ετών, ενώ όσο σοβαρότερη είναι η νοητική υστέρηση τόσο χαμηλότερη είναι η νοητική ηλικία. Αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στην ομιλία και την επικοινωνία. Ως προς τα μαθησιακά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν ανεπάρκειες και λειτουργικές δυσκολίες στην αντίληψη και την κατανόηση πραγμάτων, δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και προσήλωση στο συγκεκριμένο. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές, να αντιληφθούν τη μορφή και το βάθος, το όλο και τον χώρο. Δυσκολεύονται στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων και εννοιών. Η προσοχή τους είναι συνήθως ασθενής, ασταθής, ρευστή, σύντομη και μετακινείται εύκολα από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Η μνήμη τους και ειδικά η πρόσφατη είναι αδύνατη. Συνεχίζοντας, λόγω γνωστικών ανεπαρειών και λειτουργικών στρατηγικών επίλυσης καθημερινών προβλημάτων μπορεί να εμφανίζουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα, άγχος, ευερεθιστότητα, ανησυχία, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής και επιθετικότητα. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, πως παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, καθώς λόγω της ανεπάρκειας των γνωστικών τους λειτουργιών, δυσκολεύονται να επιλέξουν αποτελεσματικούς τρόπους και στρατηγικές επίλυσης των καθημερινών τους προβλημάτων (Χρηστάκης, 2011, σ.174-180).

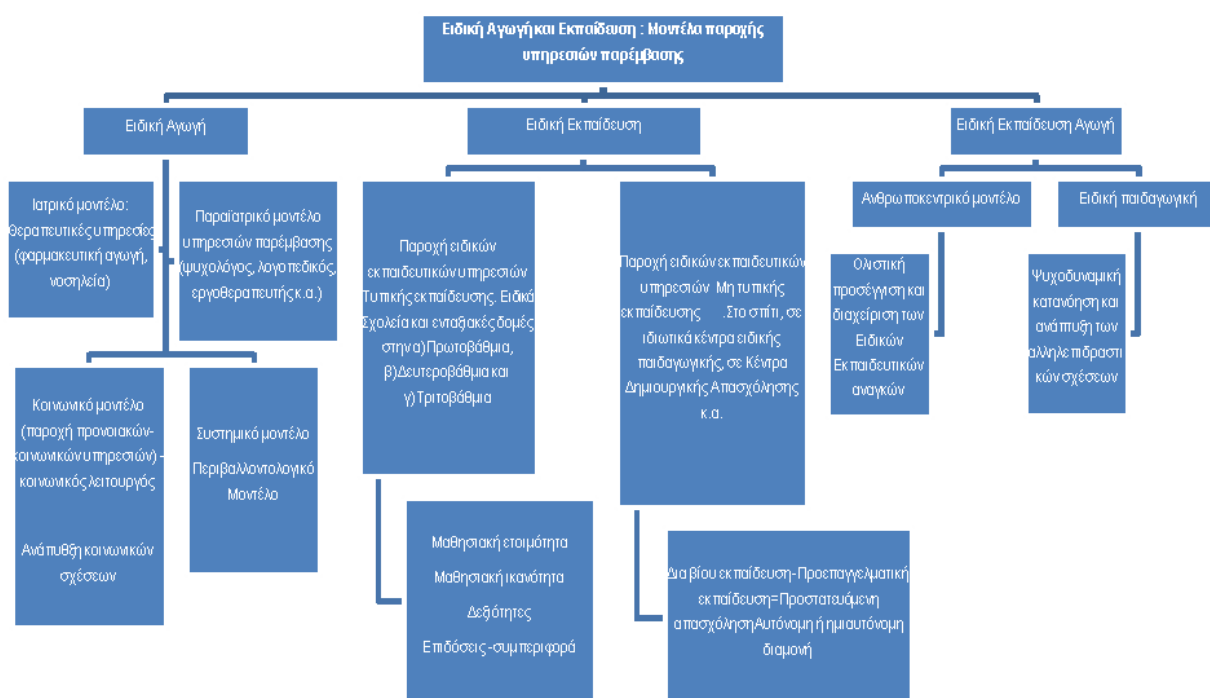
Η εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Άλλοι παράγοντες είναι γενετικοί και άλλοι περιβαλλοντικοί. Οι γενετικοί παράγοντες υπάρχουν πριν από τη σύλληψη και περιλαμβάνουν ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες και ανωμαλίες του μεταβολισμού. Οι περιβαλλοντικοί περιλαμβάνουν προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες. Οι προγεννητικοί αναφέρονται στην πριν από τη γέννηση του παιδιού και διακρίνονται σε εκείνους που επενεργούν πριν από τη σύλληψη και εκείνους που επενεργούν κατά την περίοδο της κύησης και μπορεί να επηρεάσουν τη νοητική κατάσταση του εμβρύου, π.χ. έκθεση σε ακτινοβολία, χρήση νικοτίνης. Οι περιγεννητικοί παράγοντες

περιλαμβάνουν περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυμάτων, περιγεννητικής ασφυξίας και παρατεταμένου τοκετού. Οι μεταγεννητικοί παράγοντες αφορούν σε διάφορες καταστάσεις στη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία του παιδιού, π.χ. ασθένειες και λοιμώξεις του εγκεφάλου (Τσιναρέλης, 2013, σ.107-116, Χρηστάκης, 2011, σ.161-170).

Τα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία πρέπει να πληρούνται είναι τα ακόλουθα: α) Ελλείμματα στις νοητικές λειτουργίες, όπως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού, αφηρημένης σκέψης, κριτικής και ακαδημαϊκής ικανότητας, και εκμάθησης από την εμπειρία, επιβεβαιωμένα από κλινική αξιολόγηση και εξατομικευμένη, σταθμισμένη νοητική εξέταση (APA, 2013). β) Ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργικότητα τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα αποτυχίας να φτάσει τα αναπτυξιακά και κοινωνικο-πολιτισμικά επίπεδα προσωπικής ανεξαρτησίας και κοινωνικής υπευθυνότητας. Χωρίς συνεχή υποστήριξη, οι ελλείψεις προσαρμογής περιορίζουν τη λειτουργικότητα σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινότητας, όπως επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, και ανεξάρτητη διαβίωση, σε διάφορα περιβάλλοντα όπως στο σπίτι, το σχολείο, τη δουλειά και την κοινότητα (APA, 2013). γ) Έναρξη των νοητικών και προσαρμοστικών ελλείψεων κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολύ συχνά παρουσιάζουν μαζί με τη διάγνωση της κυρίας ειδικής δυσκολίας και άλλης κατηγορίας εκπαιδευτική ανάγκη (APA, 2013). Στη νοητική αναπηρία είναι συχνή η συνύπαρξη ψυχικών, νευροαναπτυξιακών, ιατρικών και σωματικών διαταραχών, όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, καταθλιπτικές και διπολικές διαταραχές, διαταραχές άγχους, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μείζονα νευρογνωστική διαταραχή (APA, 2013). Η συχνότητα εμφάνισης ορισμένων εξ αυτών, π.χ. ψυχικών διαταραχών είναι 3-4 φορές μεγαλύτερη από το γενικό πληθυσμό (APA, 2013). Τα παιδιά και οι νέοι με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ελαττώματα, βλάβες και ανεπάρκειες σε αισθητήρια όργανα (ώραση, ακοή) και το συντονισμό των κινήσεων σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με συνομήλικους τους, και η συχνότητα εμφάνισης των δυσκολιών αυτών είναι ανάλογη με το βαθμό της καθυστέρησης (Χρηστάκης, 2013, σ.49, 2011, σ.175).

2. Μοντέλα υπηρεσιών παρέμβασης και στήριξης ατόμων με νοητική αναπηρία και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)

Η αντιμετώπιση της νοητικής αναπηρίας περιλαμβάνει την πρόληψη και την εκπαίδευση, καθώς δεν είναι ασθένεια αλλά μία κατάσταση που συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή. Σε επίπεδο πρόληψης μπορούν να εφαρμοστούν ενδεικτικά: αναζήτηση, εντοπισμός και απογραφή των ατόμων που έχουν πιθανότητες λόγω γενετικών ανωμαλιών να γεννήσουν παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενημέρωση από ειδικούς στα ζευγάρια με σοβαρές πιθανότητες να γεννήσουν παιδί με νοητική καθυστέρηση, προγραμμαίος υγειονομικός έλεγχος, εξέταση όλων των νεογέννητων και καταγραφή όσων παρουσιάζουν εμφανή προβλήματα ή συμπτώματα ή απλώς ενδείξεις με στόχο την έγκαιρη παρέμβαση των ειδικών και την καλύτερη εξέλιξη των παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003, σ.311-312, Χρηστάκης, 2011, σ.190-192).



ΕΙΚΟΝΑ 1. ΔΡΟΣΙΝΟΥ, Μ. (2015). ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΑΕ.

Στην περίπτωση ενός παιδιού με νοητική αναπηρία το σημαντικότερο που μπορεί να γίνει είναι η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευση του. Εφόσον δοθεί η κατάλληλη εκπαίδευση άτομα με μέτρια ή και σοβαρή καθυστέρηση μπορούν να εκπαιδευθούν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να απασχολούνται επαγγελματικά. Βασικές

αρχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η έγκαιρη διάγνωση και επιλογή των παιδιών και η πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση. Η έγκαιρη διάγνωση και επιλογή αναφέρεται στην αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού, των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μέσω διεπιστημονικής συνεργασίας κατάλληλα καταρτισμένων επιστημόνων. Η πρώιμη παρέμβαση αναφέρεται στην ειδική βοήθεια που πρέπει να δοθεί στο παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, καθώς αν παραμεληθεί δεν αναπληρώνεται αργότερα όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εξέλιξη της ανάπτυξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι βραδεία και ελλιπής και πρέπει να τίθεται σε εφαρμογή όσο το δυνατόν νωρίτερα μία καλά σχεδιασμένη συνολική παρέμβαση. Καθοριστικής σημασίας στην επιτυχή έκβαση των εκπαιδευτικών στόχων είναι η συστηματική συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη της οικογένειας του παιδιού με αρχικό στόχο την πλήρη αποδοχή του παιδιού και των δυσκολιών του και μακροπρόθεσμο στόχο την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003, σ.312-313, Χρηστάκης, 2011, σ.192-197).

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι η υποστήριξη τους «ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητας τους» (Χρηστάκης, 2011, σ.195). Ειδικότερα οι επιδιώξεις για ένα άτομο με μέτρια νοητική καθυστέρηση, την περίπτωση του οποίου μελετούμε στη συγκεκριμένη εργασία, είναι η ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και σχέσεων, και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Επίσης, ένα σύγχρονο και εξατομικευμένο πρόγραμμα ατομικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει και στην κατάκτηση στοιχειωδών γνώσεων και την ανάπτυξη εμπειριών ζωής, ώστε να μπορούν με υποστήριξη να αντιμετωπίζουν τα βασικά καθημερινά τους προβλήματα, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων να διαμορφώνουν διαπροσωπικές σχέσεις, και στην ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, για να επιτυγχάνουν στοιχειώδη συμμετοχή στην απασχόληση και την αξιοπρεπή συμβίωσή τους. Σε ό, τι αφορά τη συμβολή των ατόμων αυτής της κατηγορίας στην προαγωγή της οικονομικής και της κοινωνικής ζωής της κοινότητας, οι εξελίξεις των τελευταίων ετών στον τομέα της

εκπαίδευσης των ατόμων με Νοητική Αναπηρία σε ολόκληρο τον κόσμο είναι πολύ σημαντικές και δημιουργούν αισιοδοξία και ελπίδες, για πολύ σοβαρές βελτιώσεις και αλλαγές και για ακόμη περισσότερα και σοβαρότερα αποτελέσματα στον τομέα της οικονομικής και κοινωνικής τους ζωής (Χρηστάκης, 2011, σ.196-197).

Για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων δυσκολιών έχουν προταθεί ποικίλα προγράμματα και παρεμβάσεις μεταξύ των οποίων και η διδασκαλία δεξιοτήτων σκέψης σαν Συνήθειες Του Μυαλού που ενθαρρύνει και διδάσκει τη διαχείριση της παρορμητικότητας, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, τη βαθιά σκέψη και τη μάθηση, τη δημιουργική, ευέλικτη σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη τεκμηριωμένων, αντανακλαστικών επιλογών (Burgess, 2012).

Η εκπαίδευση ενός παιδιού με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζεται με συστηματικό τρόπο από τις αρχές του 18^{ου} αιώνα. Ο σκοπός, τα μέσα και το περιβάλλον της εκπαίδευσής του διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικές και άλλες αντιλήψεις της κάθε εποχής. Μέσα από ταραχώδεις αλλαγές και εξελίξεις στην Ελλάδα και σε ολόκληρο τον κόσμο, επικρατεί πλέον η άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν μαζί με τα παιδιά τυπική ανάπτυξης ίδιας ηλικίας. Παρατηρούνται βέβαια αλλαγές μεταξύ των διαφόρων χωρών αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης του στόχου, την έκταση εφαρμογής της συγκεκριμένης αντίληψης και τη διαδικασία και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη σχολική πρακτική για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη αντίληψη εκφράζεται μέσα από την γενική έννοια του όρου «ενσωμάτωση» ή «ένταξη», η οποία ανάλογα με το χώρο και τον χρόνο που πραγματοποιείται διακρίνεται σε σχολική, κοινωνική και οικονομική. Η σχολική ενσωμάτωση λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων εκφράζεται μέσα από διαφορετικά μοντέλα. Το πρώτο μοντέλο, το παραδοσιακό, βασίζεται στο είδος των προβλημάτων των παιδιών και εμφανίζεται σε χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία και η Ολλανδία. Το δεύτερο μοντέλο, εφαρμόζεται στην Αγγλία και την Ιρλανδία και είναι εκείνο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά εντάσσονται στα γενικά σχολεία με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος των προβλημάτων τους. Το τρίτο μοντέλο, της εξωτερικής στήριξης των παιδιών που εντάσσονται, συναντάται κυρίως στην Ελβετία και πρεσβεύει την επιπλέον εξειδικευμένη και εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη έξω από το σχολείο, για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο. Το τέταρτο μοντέλο είναι η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο ίδιο σχολείο με όλα τα παιδιά, χωρίς διάκριση προβλημάτων και αναγκών. Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζεται στις Σκανδιναβικές χώρες και στην Ιταλία και θεωρείται το πιο δημοκρατικό, απαιτεί όμως και περισσότερες προϋποθέσεις και σοβαρές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα από το 1984 εφαρμόζεται το αγγλικό μοντέλο, όπου προωθήθηκε με το θεσμό της ειδικής τάξης, η οποία λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο και υποστηρίζει παιδιά με εξειδικευμένα και εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα από δασκάλους ειδικής αγωγής. Μια σημαντική όμως θεώρηση του θέματος επισημαίνεται πως η σχολική ενσωμάτωση δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο για όλα τα παιδιά. Ποικίλει ανάλογα με τις δυνατότητές τους, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων. Οι στόχοι που πρέπει να επιδιώκονται ορίζονται από την αρχή. Το συγκριμένο σκεπτικό οδήγησε στη διαμόρφωση και εφαρμογή νέων μοντέλων. Το μοντέλο της χωροταξικής ενσωμάτωσης, η οποία περιορίζεται στην απλή παρουσία των παιδιών με νοητική αναπηρία στο περιβάλλον του σχολείου γενικής εκπαίδευσης και τον συγχρωτισμό τους με τα συνομήλικα παιδιά στα διαλείμματα. Το μοντέλο της κοινωνικής ενσωμάτωσης, το οποίο περιλαμβάνει και την απλή συνύπαρξη των παιδιών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και τη συμμετοχή των παιδιών με νοητική αναπηρία σε διάφορες δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η καλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών με νοητική αναπηρία, η αλλαγή της στάσης των άλλων παιδιών απέναντι τους και η διαμόρφωση καλύτερης κοινωνικής συνείδησης, βελτιώνοντας το βαθμός κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα τρίτο μοντέλο, είναι εκείνο της διδακτικής ή λειτουργικής ενσωμάτωσης, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά είναι μαθητές του ίδιου σχολείου, φοιτούν στην ίδια τάξη και εκπαιδεύονται μαζί με τα άλλα συνομήλικα παιδιά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη και η εξατομίκευση των διδακτικών στόχων, των διδακτικών μεθόδων και μέσων και υλικών διδασκαλίας, προς όφελος του παιδιού με νοητική αναπηρία. Πρόσθετη υποστηρικτική διδακτική εργασία είναι πολλές φορές απαραίτητη για την ένταξη των παιδιών με το συγκεκριμένο μοντέλο στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται σε ορισμένο χρόνο, έξω από την τάξη γενικής εκπαίδευσης από παιδαγωγό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το

συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί την τελειότερη μορφή ενσωμάτωσης στο γενικό σχολείο, καθώς έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά που ενσωματώνονται διδακτικά πετυχαίνουν και καλύτερη κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση, και βελτιώνουν σημαντικά τη σχολική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και επίδοση. Απαραίτητη είναι βέβαια η εξασφάλιση των απαιτούμενων όρων και προϋποθέσεων ώστε να είναι αποτελεσματική, όπως ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2001, σ.121-141).

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό

Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε στον μαθητή ήταν ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Κρίθηκε σκόπιμο και ωφέλιμο, ο μαθητής να μπορέσει να βελτιωθεί και να αυξήσει τα επίπεδα λειτουργικότητας του μέσω ενός «στοχευμένου» προγράμματος με ένα λειτουργικό και ρεαλιστικό στόχο που θα εξυπηρετεί τις ειδικές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές του, το ρυθμό και το χρόνο με τον οποίο κάνει τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθεια του να αντεπεξέλθει ένα νοητικό έργο και τελικά να μάθει (Δροσινού, 2014α, σ.5).

Το πρόγραμμα του μαθητή προκειμένου να είναι αποτελεσματικό έπρεπε να είναι «ατομικό», δηλαδή να βασίζεται στις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα (ιδιαίτερη αγάπη για τις νέες τεχνολογίες), τις δυνατότητες (καλή αναγνωστική ικανότητα και καλά επίπεδα λεπτής και αδρής κίνησης), και τις δυσκολίες του υπό εκπαίδευση μαθητή (δυσκολίες οργάνωσης του συναισθήματος και κοινωνικοποίησης) (Δροσινού, 2014α, σ.5).

Το πρόγραμμα του μαθητή ήταν «δομημένο», ακολουθήθηκε δηλαδή μία ορισμένη διαδικασία με λογική σειρά προκειμένου να συνάδει με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΣ του ΠΑΠΕΑ, η διαδοχή των οδηγιών ήταν κατανοητή, τα στοιχεία της διαδοχής ήταν δομικά συνδεδεμένα και ακολουθούσαν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. Η αποκτημένη δεξιότητα μπήκε σε ιεραρχία δεξιοτήτων, το πρόγραμμα ενέπιπτε στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και η αρχική κατευθυνόμενη από την εκπαιδευόμενη

ειδική παιδαγωγό καθοδήγηση οδηγούσε τον μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας (Δροσινού, 2014α, σ.3).

Το πρόγραμμα ήταν «ενταξιακό» με σκοπό να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη του μαθητή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας όπου παρακολουθούσε μαθήματα και να βελτιώσει την καθημερινότητα του στο χώρο του Σχολείου και στην ευρύτερη κοινότητα. Ο συγκεκριμένος στόχος επιτεύχθηκε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθητή (Δροσινού, 2014α, σ.6).

Το «πρόγραμμα» του μαθητή βασίστηκε στην τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του, αλλά ελήφθη υπόψη και το μαθησιακό επίπεδο του (Δροσινού, 2014α, σ.4).

Ο μαθητής παρουσίαζε σοβαρά ελλείμματα σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και κρίθηκε πως ένα πρόγραμμα «Ειδικής Αγωγής» θα βοηθούσε σημαντικά στην προσπάθεια αντιμετώπισης των συγκεκριμένων ελλειμμάτων (Δροσινού, 2014α, σ.4).

Ο μαθητής παρουσίαζε σοβαρές γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες και ως εκ τούτου κρίθηκε πως θα ωφελούνταν σημαντικά από ένα πρόγραμμα «Ειδικής Εκπαίδευσης» στο μάθημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (καλλιέργεια δεξιοτήτων Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας), όπου θα είχε την ευκαιρία να αναδείξει τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις προτιμήσεις του (Δροσινού, 2014α, σ.5).

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (1996) έχει συνταχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Αποτελεί ένα ενδεικτικό κείμενο διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, επειδή εργάζεται με άξονες την αποκατηγοριοποίηση και αποηλικιοποίηση (Δροσινού & συν., 2009, σ.11, 278, Δροσινού, 2014α). Ακόμη είναι ανοιχτό πρόγραμμα και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντλεί ιδέες από τα βιώματα των ίδιων των ατόμων και των οικογενειών τους. Επιτρέπει να δημιουργήσει παιδαγωγικό υλικό και να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά του προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, διαφοροποιώντας, εμπλουτίζοντας και προσαρμόζοντας τα στις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών που εκπαιδεύει κάθε φορά. Αποτελείται από τις ακόλουθες ενότητες: Τη σχολική ετοιμότητα, που περιλαμβάνει τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη

συναισθηματική οργάνωση. Τις σχολικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Την κοινωνική προσαρμογή, που περιλαμβάνει την αυτονομία, την κοινωνική συμπεριφορά και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Τις δημιουργικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν την αισθητική αγωγή και τον ελεύθερο χρόνο. Την προεπαγγελματική ετοιμότητα, που περιλαμβάνει τις προεπαγγελματικές δεξιότητες και την επαγγελματική προσαρμογή. Η ετοιμότητα (readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού & συν., 2009, σ.13). Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αποκτούν τη μαθησιακή ετοιμότητα στην ηλικία των 8-9 ετών ή και αργότερα, ανάλογα με τον βαθμό καθυστέρησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, σε σύγκριση με τα τυπικά ανεπτυγμένα παιδιά που την αποκτούν στην ηλικία των 6 περίπου ετών. Στα συγκεκριμένα παιδιά τα όρια είναι εξατομικευμένα και όχι σταθερά. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε επίπεδο σχολικής ετοιμότητας, ακόμη και μεταξύ ατόμων της ίδιας κατηγορίας, εξαιτίας διατομικών και ενδοατομικών διαφορών (Χρηστάκης, 2011, σ.178).

Το ΠΑΠΕΑ συντάχθηκε ως ένα πρόγραμμα Ειδικής Εκπαίδευσης το οποίο αναπτύσσει δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας, όπως απόκτηση καλών πρακτικών εργασίας: συνέπεια, λειτουργικής συμπεριφοράς στο χώρο της τάξης/εργασίας: πειθαρχία σε κανόνες, συναισθηματική και προσωπική επάρκεια αναφορικά με την εργασία: περιποιημένη εμφάνιση, γνωριμία με τους χώρους εργασίας και απόκτηση τεχνικών προεπαγγελματικών δεξιοτήτων: χρήση εργαλείων με ασφάλεια. Δόθηκε η δυνατότητα να αισθανθεί κοινωνική αποδοχή και να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον ολοκληρώσουν ως άτομο καθώς μακροπρόθεσμα μπορεί να ημι-αυτονομηθεί με την απόκτηση προστατευόμενης ημι-απασχόλησης, να συμμετέχει σε δραστηριότητες που προάγουν το γενικό καλό και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει.

3. Ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων και οικογένεια ατόμου με Νοητική Αναπηρία

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και σπουδαιότερο φορέα κοινωνικοποίησης κάθε νέου ανθρώπου. Σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες έχει αναλάβει βασικές υποχρεώσεις με παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες μπορούν να διακριθούν στις λειτουργίες που αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και στη λειτουργία της κοινωνικοποίησης. Οι ψυχολογικές λειτουργίες συνίστανται κυρίως στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων να αισθάνονται ασφαλή και να απολαμβάνουν της στοργής των άλλων. Η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και η συναισθηματική ασφάλεια και στήριξη των μελών είναι ιδιαίτερος σημαντικά, δεδομένης της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ζωή. Η ψυχοκοινωνική επιβίωση των μελών ίσως αποτελέσει βασικό σκοπό ύπαρξης της μελλοντικής οικογένειας (Δροσινού, 2014δ, σ.23, Χρηστάκης, 2012, σ.17-18).

Η συγκεκριμένη μελέτη θα στηριχτεί στην ψυχοδυναμική συστημική θεώρηση, η οποία προσφέρει ένα νέο τρόπο προσέγγισης της ευρύτερης επιστημονικής γνώσης, αλλά και των θεμάτων που αφορούν στη μελέτη της οικογένειας. Η συγκεκριμένη θεώρηση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και στη δυναμική των μεταξύ τους σχέσεων. Η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως σύστημα και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το μέρος στο όλο. Η οικογένεια δεν είναι ένα άθροισμα από ενότητες- μέλη, αλλά η σχέση μεταξύ των ενοτήτων αυτών αποτελούν την οικογένεια. Η συμπεριφορά, η στάση και η επικοινωνία των μελών της διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του όλου συστήματος της οικογένειας και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Η σύγχρονη αυτή θεώρηση της οικογένειας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αναδιάρθρωσης του σκοπού ύπαρξης και των λειτουργιών που υπέστη τα τελευταία χρόνια ο θεσμός της οικογένειας, της οποίας ο ρόλος ολοένα και μετατοπίζεται προς την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και επιβίωση των μελών της (Δροσινού, 2014δ, σ.24). Σύμφωνα με την γενική θεωρία των συστημάτων το σύμπτωμα που παρουσιάζει το μέλος μιας οικογένειας δεν μπορεί να γίνει κατανοητό αν δεν μελετηθεί στο οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Προτείνεται έτσι μία ολιστική ματιά που βοηθά στη μελέτη της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα μέρη του

συνόλου, όπου οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα από αυτά επηρεάζει και τα υπόλοιπα μέρη (Δροσινού, 2014δ, σ.26).

Στην περίπτωση μίας οικογένειας ενός παιδιού με Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες ένα βασικό στοιχείο της δομής του οικογενειακού συστήματος είναι ότι τα μέλη οικογένειας επικοινωνούν μεταξύ τους με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους. Επίσης, η ποιότητα της επικοινωνίας, κομβικό σημείο στις ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι υποβαθμισμένη ή ανύπαρκτη. Η επικοινωνία μπορεί να είναι ασαφής, ασταθής ως προς το περιεχόμενο των μηνυμάτων της και μπερδεμένη. Όταν τα μηνύματα στην επικοινωνία είναι ασαφή, τότε παρεμποδίζεται, με αποτέλεσμα τα μέλη της οικογένειας να αδυνατούν να αναγνωρίσουν τι είναι πραγματικό και τι όχι. Εξέχουσας σημασίας είναι και ο βαθμός εγγύτητας στις οικογενειακές σχέσεις, ο οποίος μπορεί να χαρακτηρίζονται από απόσταση, απομάκρυνση, μη στήριξη και έλλειμμα συντροφικότητας. Οι σχέσεις στους κόλπους μίας οικογένειας με παιδί με Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες μπορεί να διακρίνονται από κάποια αποστασιοποίηση, η οποία πολλές φορές οδηγεί στην έλλειψη βοήθειας και φροντίδας μέσα στην οικογένεια. Από την άλλη, η πολύ στενή σχέση πολλές φορές μπορεί να είναι απειλητική αν δεν υπάρχουν όρια, ώστε τα μέλη να μπορούν να αναπτύξουν μία ξεχωριστή ταυτότητα και να λειτουργούν ανεξάρτητα από την υπόλοιπη οικογένεια. Η ύπαρξη ορίων ανάμεσα στα μέλη μίας οικογένειας, διαφυλάσσει την ιεραρχία ανάμεσα τους (Δροσινού, 2014δ, σ.30).

Ιδιαίτερη θέση για την ψυχοσωματική υγεία κάθε νέου ανθρώπου κατέχει η σχέση του από τη βρεφική ηλικία με τους γονείς του και ιδιαίτερα με τη μητέρα. Η αλληλεπίδραση μητέρας- βρέφους ξεκινά ήδη πριν από τη στιγμή της γέννησης τόσο σε βιολογικό όσο και φαντασιακό επίπεδο. Πρόκειται για μία διαλεκτική, πολυεπίπεδη διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία το έμβρυο είναι δέκτης και πομπός ερεθισμάτων. Η φαντασιακή εικόνα που η μητέρα για το παιδί παίζει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξη της πορείας της σχέσης τους. Με τη γέννηση η μητέρα καλείται να αποστασιοποιηθεί από την εικόνα του φαντασιακού παιδιού και να αναδομήσει το νοητικό της κόσμο μέσα από τη σχέση με το παιδί της. Ήδη από τις πρώτες ημέρες ζωής το βρέφος δείχνει την προτίμηση του προς τη μητέρα και είναι ζωτικής σημασίας η επαφή με τη μητέρα και τον πατέρα τις πρώτες ώρες, καθώς φαίνεται να επιδρά θετικά στη μετέπειτα σύνδεση γονέων- βρέφους (Συνοδινού, 2014β). Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι

άμεσος και σημαντικός. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ μητέρας- παιδιού και πατέρα- παιδιού είναι και οφείλουν να είναι, άριστοι, γιατί από αυτούς εξαρτάται η ομαλή συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού (Δροσινού, 2014δ, σ.14). Στην περίπτωση σχέσης μητέρας- γιου, δεν υπάρχει περισσότερο ιδιότυπη ανθρώπινη σχέση από αυτή μεταξύ της μητέρας και του γιου. Αποτελεί μια σχέση αγάπης και αλληλεξάρτησης στην οποία όμως η μητέρα πολλές φορές μπορεί από προστάτης του γιού να εξελιχθεί σε δυνάστης του (Δροσινού, 2014δ, σ.15). Από την άλλη, η σχέση μεταξύ πατέρα-γιού είναι ιδιαίτερη, ενώ παρατηρείται πιο έντονα σε κάποιες φάσεις της ζωής των δύο. Ιδιαίτερα σήμερα που ο πατέρας έχει πιο ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, η συμβολή του είναι καθοριστική ειδικά στο αγόρι (Δροσινού, 2014δ, σ.16). Στις περιπτώσεις όπου οι γονείς μπορεί να είναι απόντες από την ανατροφή του παιδιού τους, ως φυσική παρουσία ή συναισθηματικά, μπορεί να εμφανιστούν στο παιδί μεταξύ άλλων, ψυχολογικά προβλήματα, χρήση περισσότερης σωματικής και λεκτικής βίας και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Δροσινού, 2014δ, σ.18).

Εξέχουσα σημασία κατέχει και το κοινωνικό στίγμα και κόστος που υφίσταται ολόκληρη η οικογένεια ενός παιδιού με νοητική αναπηρία. Τα στάδια που συνήθως διέρχονται οι γονείς παιδιών με δυσκολίες είναι 1ο στάδιο: Σοκ, 2ο στάδιο: Άρνηση της πραγματικότητας, 3ο στάδιο: Ανάπτυξη ενοχών, 4ο στάδιο: Πένθος, 5ο στάδιο: Παραδοχή της πραγματικότητας και επένδυση ενέργειας και προσπάθειας. Οι συχνότερες αντιδράσεις που εκδηλώνουν γονείς μετά την ολοκλήρωση της διάγνωσης είναι να δεθούν με το παιδί με αυτισμό και να παραμελήσουν την κοινωνική τους ζωή, τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και τα άλλα παιδιά (τυπικής ανάπτυξης) της οικογένειας. Επίσης, το βάρος αναλαμβάνει ο ένας γονέας, συνήθως η μητέρα. Άλλες αντιδράσεις αφορούν στην ανοικτή ή υποσυνείδητη απόρριψη του παιδιού, ασταθή συμπεριφορά, επίρριψη ευθυνών για τη γέννηση του παιδιού ο ένας στον άλλο και σε μερικές περιπτώσεις αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα. Οι αντιδράσεις των γονέων μπορεί να επηρεαστούν από τη θέση του παιδιού με δυσκολίες στον κατάλογο των παιδιών της οικογένειας, η ύπαρξη ή μη άλλων παιδιών, οι κοινωνικές σχέσεις και η προηγούμενη κοινωνική ζωή των γονέων πριν από τη γέννηση του παιδιού με δυσκολίες, η ιδιοσυγκρασία και η αντοχή τους, η κοινωνική τους προέλευση και το είδος και ο βαθμός του προβλήματος (Χρηστάκης, 2014, σ.17-18, 2011β, 205-206, 2011α, σ.59-60).

Στην περίπτωση μάλιστα που υπάρχουν στην οικογένεια και άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο, καθώς μπορεί να εκδηλώσουν οίκτο και να υπερπροστατεύουν τον/την αδελφό/-ή με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι του/της, λόγω του στίγματος που μοιράζονται. Πολλές φορές μπορεί να αισθανθούν ότι παραμελούνται από τους γονείς, εκδηλώνοντας ανεπιθύμητη ή παράδοξη συμπεριφορά, στην προσπάθεια τους να προκαλέσουν την προσοχή των γονέων και του περιβάλλοντος τους. Άλλα συναισθήματα που μπορεί να βιώσουν είναι ενοχή που δεν έχουν ειδικές ανάγκες, ενώ ο αδελφός/η αδελφή τους έχει, ντροπή για την εμφάνιση ή τη συμπεριφορά του αδελφού τους, απομόνωση ή αίσθηση ότι κανένα άλλο παιδί δεν έχει τα ίδια συναισθήματα ή τις εμπειρίες που απορρέουν από την ύπαρξη ενός αδελφού με αναπηρία. Οι έντονες αλλαγές στην καθημερινότητα τους και τα αντιφατικά συναισθήματα που βιώνουν τα αδέλφια τυπικής ανάπτυξης, δημιουργούν σύγχυση, έντονη συναισθηματική φόρτιση και επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις των αδελφών μεταξύ τους, με τους γονείς τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις, και τη σχολική ζωή και επίδοση (Χρηστάκης, 2014, σ.19, 2011β, σ. 206, 2011α, σ.63-65).

4. Μελλοντική απασχόληση του ατόμου με Νοητική Αναπηρία

Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν πολύ μικρότερη παρουσία στην απασχόληση (15%) (Office for National Statistics 2009), ενώ στον Καναδά το ποσοστό είναι μεγαλύτερο (32%) (Hall & Wilton, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες μετά από σημαντικές αλλαγές, σε επίπεδο στερεοτύπων, προκαταλήψεων, επιστημονικής προόδου και αλλαγών στη νομοθεσία, έχουν γίνει αξιοσημείωτες ενέργειες για την ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνική και οικονομική δραστηριότητα. Ειδικότερα, στις Ηνωμένες Πολιτείες προωθούνται προγράμματα που στοχεύουν στην περαιτέρω μετατροπή των υπηρεσιών ημερήσιας εγκατάστασης (facility-based day services) για τα συγκεκριμένα άτομα, σε προγράμματα προώθησης της ενταξιακής (integrated) απασχόλησης. Παρόλο που τα συγκεκριμένα προγράμματα οδηγούν σε αύξηση των απασχολούμενων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, το ποσοστό αυτών που συνεχίζουν να εξυπηρετούνται μέσω

προγραμμάτων με βάση την εγκατάσταση (facility-based programs) εξακολουθεί να είναι σχετικά υψηλό. Με βάση τα στοιχεία αυτά πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ενταξιακή (integrated) απασχόληση αποτελεί μια εναλλακτική επιλογή σε σχέση με την καθιερωμένη με βάση την εγκατάσταση (facility-based) απασχόληση (Migliore et al., 2007).

Μια μορφή απασχόλησης με βάση την εγκατάσταση (facility-based) αποτελούν τα προστατευόμενα εργαστήρια, τα οποία μπορεί να είναι για παράδειγμα: βιομηχανίες, βιομηχανικά εργαστήρια, εργαστήρια κατάρτισης, επαγγελματικά εργαστήρια, εργαστήρια αποκατάστασης (Migliore 2010). Οι διαφορές σε σχέση με έναν τυπικό χώρο εργασίας, έχουν να κάνουν με την ευκολία μάθησης και εκτέλεσης, την ιεραρχία (όπου τα άτομα με αναπηρίες είναι πάντα εξαρτώμενα από τα μέλη του προσωπικού) και το μισθολόγιο, με τα άτομα με αναπηρίες να αμείβονται με χαμηλότερο μισθό. Η απασχόληση συνήθως, περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες εργασίες, όπως συναρμολόγηση, συσκευασία, ξυλουργική, κατασκευή, ράψιμο και γεωργικές δραστηριότητες (O'Brien & Dempsey, 2004, Visier, 1998).

Από αρχές τις δεκαετίας του 70 στην Ελλάδα, άρχισαν να λειτουργούν προστατευμένα εργαστήρια ή αλλιώς εργαστήρια απασχόλησης ΑΜΕΑ, κυρίως έπειτα από ιδιωτική πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ατόμων ΑΜΕΑ. Στο ξεκίνημα τους τα Προστατευμένα Εργαστήρια είχαν σαν βασικό στόχο να καλύψουν το ενδιάμεσο στάδιο μετάβασης του ατόμου με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Στα συγκεκριμένα εργαστήρια τα ενήλικα άτομα με νοητική αναπηρία, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να θεωρηθούν εκπαιδύσιμα, και προετοιμάζονται για εξωτερική απασχόληση ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να απασχοληθούν μόνιμα σε προστατευόμενες δομές απασχόλησης. Στην πραγματικότητα, ενώ τα εργαστήρια διεκδικούν την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό τη μετάβαση στη γενική αγορά εργασίας, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι μακροπρόθεσμα συντηρούν την απασχόληση στην προστατευόμενη δομή απασχόλησης (Visier, 1998).

Η διατήρηση του θεσμού των προστατευμένων εργαστηρίων βασίζεται σε επιχειρήματα όπως ότι κάποια άτομα έχουν σοβαρής μορφής αναπηρία και θα ήταν δύσκολο να βρουν κανονική εργασία, ότι είναι ευκολότερο να τους βρουν δουλειά

σε αυτά τα εργαστήρια από ότι στην ανοιχτή αγορά εργασίας και ότι είναι πιο δύσκολο να χάσουν την δουλειά τους εφόσον γίνουν δεκτά σε κάποιο εργαστήριο. Επίσης είναι ανοιχτά μόνο πέντε μέρες την εβδομάδα και ότι όταν δεν υπάρχει δουλειά απασχολούνται με άλλες δραστηριότητες μη αμειβόμενες όπως το να παρακολουθούν μαθήματα ή να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις αναψυχής. Επιπρόσθετα, πολλά από τα άτομα με αναπηρίες που απασχολούνται εκεί φαίνεται να μην έχουν κάποιου είδους παράπονο (Migliore et al., 2007).

Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι η συμβολή των προστατευόμενων εργαστηρίων στην μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένη, ενώ τα ίδια δεν καταφέρνουν να λειτουργήσουν ως πραγματικοί εργοδότες όσον αφορά το επίπεδο των μισθών και των παροχών που προσφέρουν (Migliore et al., 2007). Επιπρόσθετα, ένα άλλο πρόβλημα είναι η έλλειψη αυτοπροσδιορισμού (Migliore 2010). Αντίθετα, η ενταξιακή (integrated) απασχόληση φαίνεται να προσφέρει καλύτερες οικονομικές απολαβές στα άτομα με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυξημένες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, προσαρμογή των υπηρεσιών στις ανάγκες των ανθρώπων, προσήλωση στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, πλήρωση των προτιμήσεων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανοποίηση των οικογενειακών προσδοκιών και ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία (Migliore et al., 2007). Επιπρόσθετα, όταν υπάρχει μια καλά οργανωμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση προώθησης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην αγορά εργασίας, μπορεί να μειωθεί αποτελεσματικά η προκλητική συμπεριφορά (επιθετικότητα προς τους άλλους, καταστροφή περιουσίας, αντικοινωνική συμπεριφορά, αυτοτραυματισμός) (Ball & Fazil, 2012).

Παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ενταξιακή/ενταγμένη απασχόληση πολλοί ερευνητές εντοπίζουν και αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να αποδειχθούν αποθαρρυντικοί για ένα άτομο με νοητική αναπηρία ή άλλου είδους εκπαιδευτική ανάγκη. Για παράδειγμα, υπάρχει κίνδυνος να αλλάζουν συχνά εργασιακά περιβάλλοντα, με συνέπεια να αλλάζουν συχνά και οι συνθήκες και το άτομο με αναπηρία να πρέπει να προσαρμόζεται σε νέες απαιτήσεις. Επίσης, το θέμα της μεταφοράς μπορεί να αποδειχθεί μείζον πρόβλημα τόσο όσον αφορά την καθημερινή μετακίνηση όσο και την επιλογή των θέσεων εργασίας. Σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί και το γεγονός πως οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ

συναδέλφων δεν είναι το ίδιο ισχυρές και στενές με εκείνες που αναπτύσσονται στα προστατευμένα εργαστήρια (Migliore et al., 2007). Επίσης, στην ενταξιακή/ενταγμένη απασχόληση τα επίπεδα προσωπικής ασφάλειας είναι χαμηλότερα σε σύγκριση με τα προστατευμένα εργαστήρια (Migliore et al., 2008).

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στην εργασιακή απασχόληση των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι η χαμηλή εκπαίδευση, η έλλειψη δεξιοτήτων, καθώς και η διατήρηση ενός θεσμικού πλαισίου παροχών που ευνοεί την αδράνεια (Berthoud, 2006). Έρευνα του Migliore (2007) έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ατόμων με νοητική αναπηρία (74%) που απασχολούνται στα εργαστήρια καθώς και οι οικογένειες τους (64%), θα επιθυμούσαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Μόνο ένα μικρό ποσοστό ατόμων με νοητική αναπηρία (9%) και οικογενειών (19%) θεωρούσαν ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν θα μπορούσαν ποτέ να εργαστούν εκτός των προστατευμένων εργαστηρίων, ανεξαρτήτως της παροχής ή μη, υποστήριξης (Migliore et al., 2007). Το γεγονός αυτό εγείρει σύμφωνα με τον Migliore (2010) θέμα έλλειψης αυτοκαθορισμού στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημειώνεται επίσης πως η έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων απασχόλησης για άτομα με νοητική αναπηρία είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για την βελτίωση της ενταξιακής απασχόλησης (Burge et al., 2006). Σημείο κλειδί για την επιτυχία της απασχόλησης χωρίς αποκλεισμούς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Mank, Cioffi, Yovanoff, 2003) είναι η καλύτερη κατανόηση της αναπηρίας στο χώρο εργασίας. Συγκεκριμένα, επαναλαμβανόμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι υποστηριζόμενοι εργαζόμενοι με νοητική αναπηρία έχουν καλύτερα επίπεδα ενσωμάτωσης στο χώρο εργασίας και υψηλότερους μισθούς σε περιβάλλοντα όπου οι εποπτικές αρχές και οι συνάδελφοι έχουν λάβει εκπαίδευση και έχουν εμπλακεί στον προσανατολισμό του εργαζομένου με νοητική αναπηρία στην εργασία.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η μελλοντική απασχόληση ενός ατόμου με νοητική αναπηρία, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις εμπειρίες του ατόμου κατά την σχολική περίοδο. Είναι γεγονός ότι πολλά νεαρά άτομα με νοητική αναπηρία αποφοιτούν από το Λύκειο χωρίς τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες καθώς και εμπειρίες για να ανταπεξέλθουν στην αγορά εργασίας. Η αμειβόμενη εργασία κατά την διάρκεια της φοίτησης στο Λύκειο, ειδικότερα σε θέσεις που περιλαμβάνουν την κοινωνική συναναστροφή, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με

μελλοντική εργασιακή απασχόληση του ατόμου με νοητική αναπηρία. Επίσης η υψηλότερη αυτονομία, αυτό-εξυπηρέτηση, οι υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες, η ανάληψη περισσότερων ευθυνών (όπως είναι το νοικοκυριό) κατά την διάρκεια της εφηβείας καθώς και οι υψηλότερες προσδοκίες των γονέων σχετίζονται θετικά με εύρεση εργασίας μετά το σχολείο (Carter, Austin, Trainor, 2012).

Στην Ελλάδα ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) υλοποιεί προγράμματα προώθησης της απασχόλησης και εκπαιδευτικά σεμινάρια για άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ) τα οποία εντάσσει στην ευρύτερη κατηγορία «Ειδικές Κοινωνικές Ομάδες». Απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα είναι η έκδοση κάρτας/ βεβαίωσης ανεργίας. Για την έκδοση της συγκεκριμένης κάρτας το Άτομο με Αναπηρία (ΑμεΑ) πρέπει να προσκομίσει: α) Γνωμάτευση από την αρμόδια Υγειονομική Επιτροπή ΚΕΠΑ (Κέντρου Πιστοποίησης Αναπηρίας) που θα αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας του ατόμου (απαιτείται ποσοστό 50% και άνω). Σημειώνεται πως η βεβαίωση δεν πρέπει να αναφέρει «ανίκανος για εργασία». β) Εκκαθαριστικό σημείωμα της Εφορίας ή, αν το ΑμεΑ δεν υποβάλλει φορολογική δήλωση, βεβαίωση από την αρμόδια Δ.Ο.Υ ότι δεν υποχρεούται να υποβάλλει φορολογική δήλωση. γ) Επίδειξη της αστυνομικής του ταυτότητας ή άλλου επισήμου εγγράφου ταυτοποίησης των στοιχείων του. Η κάρτα ΑμεΑ δεν χρειάζεται θεώρηση. Μπορούν με αυτή τα άνεργα ΑμεΑ να επωφεληθούν από τα προγράμματα απασχόλησης του Οργανισμού που απευθύνονται στα άτομα που ανήκουν στις Ειδικές Κοινωνικές Ομάδες. Επίσης, η κάρτα δίνει τη δυνατότητα στους κατόχους της να επωφεληθούν από τις διατάξεις του Νόμου 2643/98, ο οποίος μεριμνά για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών. Για να έχει δικαίωμα λήψης επιδόματος ανεργίας ένα άτομο με αναπηρία χρειάζεται να πληροί τις ίδιες προϋποθέσεις με εκείνες που ισχύουν για τους κοινούς ανέργους, δηλαδή θα πρέπει να έχουν συμπληρωθεί 125 εργάσιμες ημέρες στο 14μήνο. Σχετικά με την έναρξη επιχειρηματικής δραστηριότητας για ένα άτομο με αναπηρία, υπάρχει ανοιχτό πρόγραμμα για 800 Νέους Ελεύθερους Επαγγελματίες, οι οποίοι θα επιχορηγούνται με το ποσό των 28.000 ευρώ για 36 μήνες. Σχετικά με προγράμματα Κατάρτισης που υλοποιούνται το τρέχον χρονικό διάστημα, στην Πάτρα πραγματοποιούνται τα «Πράσινα» Σεμινάρια, καθώς και σεμινάρια για τον Τουρισμό. Αναφορικά με την πρόσληψη ενός ατόμου Ειδικής Κοινωνικής Ομάδας με πρόγραμμα επιχορήγησης από τον ΟΑΕΔ, ο υποψήφιος

εργοδότης δεσμεύεται να απασχολήσει το άτομο τουλάχιστον για 48 μήνες, όπου κατά τους πρώτους 36 μήνες θα λαμβάνει επιχορήγηση του 100% των ασφαλιστικών εισφορών (www.oaed.gr).

Ρόλο όμως, στην ενταξιακή απασχόληση των ατόμων με νοητική αναπηρία διαδραματίζουν και οι επαγγελματίες του χώρου όπου αποδεικνύεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις αντί να ωθούν και να δίνουν κίνητρα στις οικογένειες και στα ίδια τα άτομα με νοητική αναπηρία να ενταχθούν στην αγορά εργασίας να τους παροτρύνουν υπέρ των προστατευόμενων εργαστηρίων (Migliore et al., 2008).

Ολοκληρώνοντας, η αυξανόμενη συμμετοχή των εργαζόμενων ατόμων με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα εργατικά συνδικάτα και στις εργατικές εκστρατείες για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και των εργατικών δικαιωμάτων, καθώς και οι εναλλακτικές μορφές αμειβόμενης ή μη εργασίας αποτελούν ελπίδα για συμμετοχή των συγκεκριμένων ατόμων στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές η σχέση μεταξύ των εργαζόμενων ατόμων με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της εργασιακής απασχόλησης διαμορφώνεται από την καταπιεστική φύση των διαδεδομένων πρακτικών εργασίας και γενικότερα των εργασιακών περιβαλλόντων (Hall & Wilton, 2011).

Περιγραφή προβλήματος

Ο υπό μελέτη μαθητής πρόκειται για έναν πολύ συναισθηματικό και συνεσταλμένο νεαρό ενήλικα, ο οποίος προσπαθεί να βρει τον εαυτό του και τη θέση του μέσα στον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντική πρόοδο. Του αρέσει να ακούει μουσική, η ζωγραφική και η χειροτεχνία. Περνά αρκετό χρόνο στον Η/Υ. Τα τελευταία χρόνια του άρεσε να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία παρέα με την ψυχολόγο του και να πηγαίνει βόλτες στην πόλη για πορτοκαλάδα ή τσάι. Τα σημαντικά όμως γνωστικά ελλείμματα και οι δυσκολίες του σε επίπεδο συνεργασίας, κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και Συναισθηματικής Οργάνωσης, δυσκολεύουν σημαντικά την καθημερινότητα του και εμποδίζουν την ανάπτυξη του δυναμικού του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η μεθοδολογία στη συγκεκριμένη μελέτη είναι μεικτή, αποτελούμενη από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της παρέμβασης της ειδικής διδακτικής και των συνεντεύξεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.182-218, 219-271). Η επεξεργασία, ανάλυση και ταξινόμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων στο πρόγραμμα excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ένα ιδιαίτερο είδος ποιοτικής παρατήρησης, η οποία κατέχει σημαντική θέση στην ερευνητική εργασία με παιδιά με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες και τις οικογένειες τους. Ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.253-257).

1. Μελέτη περίπτωσης- θεωρητική τεκμηρίωση

Μελέτη περίπτωσης και πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η Μελέτη περίπτωσης είναι εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης σύμφωνα με την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ατομικό ιστορικό

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας και ορίζεται από τον Yin (2003a ως αναφορά στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.302) ως εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και το φαινόμενο δεν υπάρχει ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Η μελέτη περίπτωσης αφορά μαθητή με διπλή διάγνωση νοητική αναπηρία λόγω της μέτριας νοητικής καθυστέρησης και ψυχωσιόμορφη διαταραχή, ηλικίας 24 ετών, που φοιτούσε στο δεύτερο έτος σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Καλαμάτα. Λαμβάνει 1 κουταλάκι risperdal πρωί- βράδυ. Επισκέπτεται συστηματικά κάθε τρίμηνο ψυχίατρο στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Καλαμάτας. Στο αίτημα των γονέων καταγράφεται η κοινωνικοποίηση και ο περιορισμός εμμονών για τον Η/Υ αλλά και δυσκολίες στην οργάνωση του συναισθήματος, η τάση για απομόνωση, τα γνωστικά ελλείμματα, οι χαμηλές μαθηματικές δεξιότητες. Ακόμη ζητούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του, οι καλές βασικές αναγνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες, καλός προσανατολισμός και αίσθηση ρυθμού, ικανοποιητική ακουστική και οπτική μνήμη και δυσκολίες του μαθητή. Από τον Οκτώβριο του 2009 έως τον Σεπτέμβριο του 2014 έχει παρακολουθήσει συστηματικά δύο φορές την εβδομάδα συνεδρίες με νέα ψυχολόγο στην πόλη της Καλαμάτας.

Οι πληροφορίες για το ιατρικό, αναπτυξιακό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό του ιστορικό ελήφθησαν από τους γονείς του μαθητή. Από το 2002 έως το 2008 παρακολουθούνταν περιοδικά από την Παιδοψυχιατρική Κλινική της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Γενικό Νοσοκομείο Παίδων «Η Αγία Σοφία». Δεν νοσηλεύεται για την κύρια πάθηση. Λαμβάνει 1 κουταλάκι risperdal πρωί- βράδυ.

Ο μαθητής γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό. Η κύηση υπήρξε τελειόμηνη. Οι γονείς δεν θυμόντουσαν πότε ακριβώς περπάτησε και μίλησε. Το μόνο που σχολίασαν είναι ότι «δεν πρέπει να άργησε». Στην ερώτηση πως ήταν σαν βρέφος, η μητέρα απάντησε πως ήταν «ανήσυχο». Σε παιδική ηλικία είχε νοσηλευτεί για πνευμονία. Στην εφηβεία εκνευριζόταν πολύ όταν «δεν του γινόταν το χατίρι». Όταν δεν ικανοποιούνταν δηλαδή κάποια επιθυμία του, π.χ. φαγητό ή παιχνίδι.

Στην Πέμπτη Τάξη του Δημοτικού η δασκάλα παρέπεμψε τους γονείς για εκτίμηση του παιδιού στην Αθήνα. Από το 2001 έως περίπου το 2008, έχει επισκεφθεί περιοδικά παιδοψυχίατρο στην πόλη της Καλαμάτας, κυρίως για τη ρύθμιση της φαρμακευτικής αγωγής και συμβουλευτικής των γονέων. Έχει παρακολουθήσει συνεδρίες με ψυχολόγο στην πόλη της Καλαμάτας για δύο περίπου χρόνια, από 2007-2008, αλλά- όπως αναφέρθηκε από τους γονείς- έπειτα από άρνηση του ίδιου του μαθητή σταμάτησε να πηγαίνει. Στο παρόν επισκέπτεται συστηματικά κάθε τρίμηνο Ψυχίατρο στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Καλαμάτας.

Από τον Οκτώβριο του 2009 έως τον Σεπτέμβριο του 2014 έχει παρακολουθήσει συστηματικά δύο φορές την εβδομάδα συνεδρίες με νέα ψυχολόγο στην πόλη της Καλαμάτας. Βασικοί στόχοι υπήρξαν η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης, η βελτίωση της λειτουργικότητας του: βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (π.χ., μπάνιο, προσεγμένο ντύσιμο), δεξιοτήτων αυτονόμησης (π.χ. μετακίνηση στην πόλη με τα πόδια ή το αστικό λεωφορείο, αγορές στη λαϊκή αγορά, από καταστήματα κ.α.), καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις ζωγραφικής, παρακολούθηση της πολιτιστικής ζωής στην πόλη), περιορισμός των εμμονών του ή λειτουργική αξιοποίηση τους και δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (π.χ., κατασκευή παζλ, επιτραπέζια παιχνίδια, χειροτεχνίες, ζωγραφική και ανάγνωση παραμυθιών και ανάγνωση ιστορικών βιβλίων που απευθύνονται σε μικρά παιδιά). Τα τελευταία δύο χρόνια έχει διαβάσει ελληνική λογοτεχνία: π.χ. «Το καπλάνι της βιτρίνας», «Παραμύθι Χωρίς Όνομα», «Ο Εγωιστής Γίγαντας», «Ο Μικρός Πρίγκιπας», «Τρελαντώνης», «Ο Μάγκας». Η ανταπόκριση του ήταν πολύ θετική.

Κατά τα έτη 2010- 2011 και 2011-2012 έχει υποστηριχτεί ψυχοκοινωνικά από Επισκέπτρια Υγείας του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Καλαμάτας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονόμησης (π.χ. μετακίνηση στην πόλη με τα πόδια και αγορές στη λαϊκή αγορά) δύο με τρεις φορές το μήνα.

Αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας και ειδικότερα την βλεμματική του επαφή, όταν πρωτοξεκίνησε τις συνεδρίες το 2009, δεν είχε καμία απολύτως βλεμματική επαφή. Την απέφευγε εντελώς. Ήταν επιφυλακτικός και παθητικός. Μιλούσε πολύ λίγο και έδινε την εικόνα βαριάς νοητικής καθυστέρησης. Χρειάστηκε πολύ χρόνο να δείξει εμπιστοσύνη και το εύρος των πραγματικών του δυνατοτήτων.

Εδώ και δύο χρόνια μιλά πολύ περισσότερο και εκφράζει όλο και περισσότερες απορίες. Σου δίνει την εντύπωση ενός ανθρώπου που «ξύπνησε από λήθαργο» και θέλει να μάθει όλα όσα συμβαίνουν γύρω του. Μπορεί για παράδειγμα να ρωτήσει: «αυτός ποιος είναι;», «Αυτή γιατί είναι ντυμένη έτσι;», «Αυτή η αφίσα τι σημαίνει;». Από πρόπερσι έχει αρχίσει να εκφράζει την επιθυμία να εργαστεί. Αρχικά ήθελε να γίνει βοηθός μάγειρα ή ζαχαροπλάστη, στη συνέχεια ήθελε να δουλέψει σε σούπερ μάρκετ. Έχει αρχίσει να έχει πιο ώριμες αναζητήσεις και να κάνει θετικές προβολές για το μέλλον του.

Αναφορικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες, όταν πρωτοξεκίνησε τις συνεδρίες το 2009, δεν είχε διάθεση για καμία δραστηριότητα (π.χ., δουλειές σπιτιού) εκτός αν αφορούσε τον Η/Υ ή κάποιο παιχνίδι. Στις αρχές έμεινε όλη μέρα μέσα στο σπίτι με τους γονείς του. Δεν πήγαινε σχολείο και δεν εργαζόταν. Οι δυσκολίες αναφορικά με τη δραστηριοποίηση του στο χώρο του σπιτιού έχουν βελτιωθεί αλλά παραμένουν. Σε αυτό όμως το κομμάτι ο μαθητής έχει ανάγκη από περισσότερη και πιο συστηματική παρώθηση. Δεν έχει πολλούς φίλους. Οι στενές του επαφές περιορίζονται στο οικογενειακό του περιβάλλον και σε φιλικούς γνωστούς των γονέων του.

Αναφορικά με τις δεξιότητες αυτο-εξυπηρέτησης, τρώει αυτόνομα, χρησιμοποιεί κουτάλι, πιρούνι και μαχαίρι. Ντύνεται μόνος του. Από το 2009 άρχισε να προσέχει περισσότερο τον εαυτό και κάθε βράδυ αλλάζει τα ρούχα του. Προτιμά να φορά σορτσάκια και κοντομάνικα. Αρχικά είχε δυσκολίες να φορά τα ρούχα που ταίριαζαν στην εκάστοτε εποχή, π.χ., να φορά ζεστά ρούχα τον χειμώνα. Αυτό έχει πλέον βελτιωθεί. Ντύνεται πιο ταιριαστά και προσεγμένα. Αναφορικά με το μπάνιο, μπορεί να κάνει μπάνιο μόνος του αλλά δυσκολεύεται πάρα πολύ να κάνει μπάνιο συστηματικά. Παλαιότερα είχε ισχυρή άρνηση στο να κάνει μπάνιο. Υπήρξε και περίοδος ενός μήνα που δεν είχε κάνει μπάνιο. Χρειάστηκε συστηματική παρέμβαση και ενεργή συμμετοχή των γονέων για να βελτιωθεί. Πλέον κάνει μπάνιο μία φορά την εβδομάδα. Σε αυτό έχει βοηθήσει και το ότι πηγαίνει στο σχολείο. Έχει καταλάβει πως δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό να μην είναι καθαρός και φροντισμένος. Κατά καιρούς όμως μπορεί εύκολα να παλινδρομήσει και να παραμελήσει τον εαυτό του. Κάθε μήνα ο πατέρας του τον πηγαίνει σε κομμωτήριο όπου η κομμώτρια περιποιείται τα μαλλιά του και τον ξυρίζει. Δεν ξυρίζεται μόνος του. Φοβάται μήπως κοπεί. Τον ξυρίζουν η μητέρα του και πιο σπάνια η αδελφή του.

Του αρέσει πολύ να παρακολουθεί παιδικά. Από μικρός έως και πριν ένα περίπου χρόνο του άρεσε να παρακολουθεί την Barbie. Είχε εμμονή μαζί της. Του άρεσε να αγοράζει DVD με την Barbie. Είχε προτίμηση στα αυθεντικά DVD και είχε την τάση να κάνει αλόγιστες αγορές. Μπορούσε να αγοράσει το ίδιο DVD πάνω από 3 φορές, αν θεωρούσε ότι υπήρχαν αλλαγές π.χ. στο εξώφυλλο ή αν η ζελατίνα που το προστάτευε είχε έστω και λίγο φθαρεί. Συνεχίζει να του αρέσει η Barbie, αλλά μέσα στα πλαίσια ειδικής παρέμβασης έχει σταματήσει τον τελευταίο χρόνο να αγοράζει DVD με την Barbie. Έγινε μία συστηματική προσπάθεια να στρέψει το ενδιαφέρον του σε παιδικές ταινίες που παρακολουθούν και ενήλικες (π.χ., «Η Εποχή Των Παγετώνων») και σε αμερικάνικες κωμωδίες και κοινωνικές ταινίες με ανάλαφρο περιεχόμενο. Η συγκεκριμένη προσπάθεια προς το παρόν έχει αποτέλεσμα. Συνεχίζει να πηγαίνει σε καταστήματα πώλησης DVD, αλλά πλέον έχει καλύτερο έλεγχο και μπορεί απλά να τα κοιτάζει. Βέβαια τις περισσότερες φορές σχολιάζει αν θα μπορούσε να αγοράσει κάποιο.

Του αρέσει να ασχολείται με τον Η/Υ. Πρόσφατα ο πατέρας του αγόρασε έναν προσωπικό φορητό Η/Υ. Υπάρχει και άλλος Η/Υ στο σπίτι αλλά ο μαθητής δυσκολευόταν να τον μοιράζεται με την μητέρα. Έχουν και οι δύο την τάση να περνούν αρκετή ώρα στον Η/Υ. Το γεγονός ότι ο μαθητής απέκτησε τον δικό του Η/Υ ηρέμησε τα πράγματα αλλά δημιούργησε μία νέα δυσκολία: άρχισε να περνά πολλές ώρες μπροστά από την οθόνη του Η/Υ και αργούσε πολύ να κοιμηθεί το βράδυ. Με συστηματική ειδική παρέμβαση αυτό άλλαξε. Μετά από πρόταση της ψυχολόγου του, ο Η/Υ βγήκε από το δωμάτιο του μαθητή και αντικαταστάθηκε με ένα ραδιόφωνο. Του αρέσει επίσης πολύ να ακούει ελληνική ποπ μουσική. Το δέχτηκε αφού του εξηγήθηκε ότι οι πολλές ώρες στον Η/Υ του κάνουν κακό και είναι πολύ δύσκολο να ελέγξει τον εαυτό του αν έχει τον Η/Υ μέσα στο δωμάτιο του. Ο Η/Υ μεταφέρθηκε σε ένα ξεχωριστό μικρό δωμάτιο και ο μαθητής πηγαίνει εκεί όποτε θέλει να ασχοληθεί με τον Η/Υ. Αγαπημένη του ασχολία είναι να μπαίνει στο Διαδίκτυο και να ενημερώνεται για νέα DVD και ηλεκτρονικά παιχνίδια. Κατά καιρούς όμως παλινδρομεί και περνά πολύ χρόνο στον Η/Υ.

Μέχρι πρόσφατα έκανε αγορές ηλεκτρονικών παιχνιδιών και DVD μέσω Διαδικτύου. Αρχικά τον είχε βοηθήσει η αδελφή του δείχνοντας του πώς να κάνει την διαδικασία και φτιάχνοντας του κωδικό. Έχει πλέον μάθει και το κάνει μόνος του. Οι αγορές έχουν σταματήσει, ίσως ως ένδειξη ωριμότητας. Από πολύ παλιά του είχε

εξηγηθεί ότι κοστίζουν πολλά χρήματα αυτές οι αγορές. Δεν το αποδεχόταν. Τον τελευταίο ενάμιση χρόνο έχει αρχίσει να το αποδέχεται. Μάλιστα πολλές φορές ο ίδιος σχολιάζει ότι πρέπει να κάνει οικονομία και να μαζεύει χρήματα για κάτι σημαντικό. Τη φετινή χρονιά θέλησε να αγοράσει μία κονσόλα για βιντεοπαιχνίδια. Παλαιότερα ήθελε να αγοράζει επιτραπέζια παιχνίδια. Αν κάποιο αντικείμενο του παιχνιδιού χανόταν ή φθειρόνταν, αγόραζε ξανά το παιχνίδι.

Δεν του αρέσουν καθόλου οι φωνές και η βία, αναστατώνεται πάρα πολύ, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι γονείς και έχει παρατηρηθεί και στο χώρο του σχολείου. Δεν του αρέσει καθόλου ακόμη και να του υψώσει κάποιος λίγο την φωνή ή να του κάνει παρατήρηση. Ο μαθητής δεν εκδηλώνει ιδιαίτερα επιθετικές συμπεριφορές προς τους άλλους. Μπορεί να ειπωθεί ότι «έχει την τάση να στρέφει την επιθετικότητα του προς τον εαυτό του». Όταν κάτι τον ενοχλήσει πάρα πολύ, π.χ. η μη ικανοποίηση μίας επιθυμίας, κατεβάζει το βλέμμα, τρίβει τα χέρια του, δεν μιλά και «κλείνεται στον εαυτό του». Οι γονείς έχουν αναφέρει πως μπορεί να ξαπλώσει στο κρεβάτι του κοιτάζοντας π.χ. το ταβάνι, να μην μιλά και να μην δέχεται να φάει ή να πιει κάτι. Αυτό μπορεί να κρατήσει μία ημέρα ή και περισσότερο. Πλέον έχουν μειωθεί σημαντικά παρόμοια περιστατικά. Θέλει να είναι προετοιμασμένος για τυχόν αλλαγές στο πρόγραμμα του. Ακόμη και οι θετικές αλλαγές, π.χ. κάποια ευχάριστη έκπληξη ή συνάντηση με έναν φιλικό γνωστό, μπορεί να τον στρεσάρουν. Το τελευταίο διάστημα έχει αρχίσει να το διαχειρίζεται καλύτερα. Χαμογελά, έστω και με αμηχανία και σχολιάζει: «Στη ζωή συμβαίνουν και πράγματα χωρίς να τα περιμένουμε. Τι να κάνουμε. Έτσι είναι... Πρέπει να μάθω να μην αγχώνομαι». Πολλές φορές δίνει την αίσθηση πως εκφράζει φωναχτά τις σκέψεις του. Τρώει όλα τα φαγητά, αν και δυσκολεύεται να φάει πρωινό. Σε περίπτωση που φάει κάτι το πρωί θα είναι ένα ποτήρι γάλα ή ένα σοκολατάκι το οποίο χαρακτηρίζει ως πρωινό. Του αρέσει η πορτοκαλάδα και το τσάι (παγωμένο ή ζεστό). Έχει την τάση να πίνει πολύ γρήγορα τα ροφήματα του. Πρόσφατα έχει αρχίσει να τα πίνει λίγο πιο χαλαρά. Δεν δέχεται εύκολα να φάει φαγητό που του προσφέρεται.

Οικογενειακό ιστορικό

Είναι ο πρωτότοκος γιος μίας τετραμελούς οικογένειας με δύο παιδιά. Έχει ιδιαίτερη αδυναμία στην μητέρα του, αλλά τα τελευταία χρόνια περνά περισσότερο χρόνο με τον πατέρα του και τον βοηθά πολλές φορές κατά την εκτέλεση του

ιερατικού του έργου. Ο πατέρας 58 ετών, απόφοιτος εξατάξιου Γυμνασίου, κληρικός στο επάγγελμα έχει καλή υγεία. Ασχολείται ενεργά με τη φροντίδα της οικογένειας του και κατά διαστήματα έχει υψηλά επίπεδα στρες. Η μητέρα 50 ετών, απόφοιτη Α' Γυμνασίου, ολοκλήρωσε τριετή σχολή οικοκυρικών και ασχολείται με τα οικιακά και ταλαιπωρείται από υψηλά επίπεδα στρες. Στο παρόν παρακολουθεί για δεύτερη χρονιά μαθήματα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας μαζί με τον γιο της. Η μεταξύ τους σχέση είναι πολύ στενή και ο ίδιος φαίνεται να ταυτίζεται έντονα μαζί της (Συνοδινού, 2014α, β). Η αδελφή, 21 ετών, άγαμη, φοιτήτρια Α.Ε.Ι., μένει σε δικό της διαμέρισμα. Πρόκειται για μία όμορφη και δραστήρια κοπέλα η οποία πολλές φορές καλείται να παίξει εξισοροπητικό ρόλο στην οικογένεια της. Έχει καλές σχέσεις με τον αδελφό της. Στην οικογένεια το κάθε μέλος φαίνεται να μην έχει αποδεχθεί πλήρως τις ιδιαιτερότητες του μαθητή.

Σχολικό ιστορικό

Μέχρι την Α' Γυμνασίου παρακολουθούσε μαθήματα σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Στη Β' Γυμνασίου έμεινε στην ίδια τάξη και σταμάτησε το σχολείο. Δεν επανέλαβε τη χρονιά. Το 2007 ξεκίνησε να παρακολουθεί μαθήματα στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας. Πριν τα Χριστούγεννα σταμάτησε να πηγαίνει. Πολύ αργότερα ο ίδιος ο μαθητής ομολόγησε πως δεν του άρεσε το περιβάλλον εκεί και φοβόταν τη θέα κάποιων παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Επίσης, δήλωσε πως δεν του άρεσε που ήταν μακριά από τη μητέρα του και ήθελε να είναι μαζί της, γι' αυτό σταμάτησε το σχολείο, και το Γυμνάσιο και το ΕΕΕΕΚ.

Από το 2009-2012 έπειτα από πρόταση και παρότρυνση της ψυχολόγου του, έχει συμμετάσχει κατά καιρούς μαζί με τη μητέρα του σε Ομάδες Μαγειρικής και Ζαχαροπλαστικής σε ΚΕΚ στην Καλαμάτα. Και εκεί είχε δυσκολία να είναι συνεπής. Απουσίαζε από την ομάδα ακόμη και όταν η μητέρα του πήγαινε στο μάθημα.

Το 2012-13 έπειτα από πολύ δουλειά και παρότρυνση από την ψυχολόγο του ξεκίνησε να παρακολουθεί μία Ομάδα Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο ΚΕΦΙΑΠ Καλαμάτας. Επρόκειτο για μία ομάδα εκμάθησης Η/Υ, με βασικό ειδικό εκπαιδευτικό στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης και συνεργασίας μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ. Στην αρχή του άρεσε να πηγαίνει στην ομάδα, αν και συνέχιζε να εκφράζει διάφορες φοβίες σχετικά με το πλαίσιο. Φοβόταν και πάλι τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες (π.χ. σε καροτσάκι) και τα παιδιά

με πιο επιθετικές συμπεριφορές. Παρόλο που συμπαθούσε τον υπεύθυνο ψυχολόγο της ομάδας, μετά από δύο περίπου μήνες σταμάτησε να πηγαίνει. Σε αυτό συνέβαλαν τόσο οι φοβίες που είχε σε σχέση με το πλαίσιο αλλά και η δυσκολία του να ακολουθήσει ένα σταθερό πρόγραμμα για πολύ καιρό. Ο πατέρας από την πλευρά του είχε εκφράσει κατά καιρούς ενδοιασμούς για το συγκεκριμένο πλαίσιο, θεωρώντας πως ο μαθητής δεν άνηκε εκεί. Παρόλα αυτά, στις αρχές τον πήγαινε. Λόγω της εργασίας του όμως κάποια πρωινά δεν μπορούσε να τον πηγαίνει στο ΚΕΦΙΑΠ. Η μητέρα είχε εκφράσει αδυναμία να τον πηγαίνει. Έτσι σιγά-σιγά σταμάτησε να πηγαίνει.

Από το 2013- 2014 έως σήμερα παρακολουθεί μαθήματα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Καλαμάτας καθημερινά κατά τις απογευματινές ώρες (από 16:30 μ.μ. έως 20:30 μ.μ.). Στο παρόν βρίσκεται στο Β' Έτος. Η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο είναι διετής και με την ολοκλήρωση του οι απόφοιτοι λαμβάνουν απολυτήριο Γυμνασίου. Η απόφαση να παρακολουθήσει μαθήματα στο ΣΔΕ ήταν αποτέλεσμα διετούς προσπάθειας από μέρους της ψυχολόγου του να παρακολουθήσει μαθήματα στο συγκεκριμένο σχολείο. Αρχικά ο μαθητής δεν ήθελε και εξέφραζε ενδοιασμούς και φοβίες. Με την πάροδο του χρόνου, όταν άρχισε να έχει αναζητήσεις για το επαγγελματικό του μέλλον και να ωριμάζει κοινωνικο-συναίσθηματικά, δέχθηκε να ξεκινήσει να παρακολουθεί μαθήματα. Σε αυτό βοήθησε και το γεγονός ότι ξεκίνησε να παρακολουθεί μαζί του μαθήματα στην ίδια τάξη και η μητέρα του. Την περσινή όμως χρονιά, παρόλο που η μητέρα του παρακολουθούσε τα μαθήματα με αρκετή συνέπεια, ο ίδιος έκανε αρκετές απουσίες. Τη φετινή χρονιά, έπειτα από δήλωση και των γονέων και της διευθύντριας του σχολείου, είναι πολύ πιο συνεπής και παρακολουθεί μαθήματα ακόμη και όταν η μητέρα του απουσίαζε.

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο δημόσιο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Τα άτομα τα οποία εξυπηρετούνται εκπαιδευτικά είναι πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες, δύο εκπαιδευτικά έτη. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι 25ωρο και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες, από Δευτέρα έως Παρασκευή. Μετά την επιτυχή φοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου. Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα

θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που προτάθηκε στο πλαίσιο της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και η πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, 2015). Η κοινωνική ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία ταυτίζεται με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Δροσινού, 2015).

Διάγνωση- φορέας

Έχει λάβει ιατρική γνωμάτευση (2008) από την Παιδοψυχιατρική Κλινική του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων «Η Αγία Σοφία», σύμφωνα με την οποία έχει «Οριακή Νοημοσύνη» και παρουσιάζει και «Ψυχωσιόμορφη Διαταραχή». Στη συγκεκριμένη ιατρική γνωμάτευση αναφέρεται ότι «έχει ανάγκη από ψυχοκοινωνική παρέμβαση για ένα (1) επιπλέον έτος, και πιο συγκεκριμένα: Δεκαέξι (16) συνεδρίες ατομικής ψυχοθεραπείας/μήνα και τέσσερις (4) συνεδρίες συμβουλευτικής γονέων/ μήνα». Έχει λάβει ιατρική βεβαίωση- γνωμάτευση (2009) από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας του Γ.Ν. Καλαμάτας σύμφωνα με την οποία παρουσιάζει «Νοητική Στέρωση- Ψυχωσιόμορφη Διαταραχή. Στη συγκεκριμένη ιατρική γνωμάτευση αναφέρεται ότι «χρήζει συστηματικής ψυχοθεραπείας (16) δεκαέξι συνεδρίες ανά μήνα διάρκειας ενός έτους και επανεκτίμηση».

Αίτημα γονέων

Βασικό αίτημα των γονέων υπήρξε η κοινωνικοποίηση του μαθητή και ο περιορισμός των εμμονών του. Ζήτησαν να κοινωνικοποιηθεί, να βγαίνει από το σπίτι και να μάθει να αντιδρά πιο ψύχραιμα στις απογοητεύσεις.

2. Εργαλεία Έρευνας και Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

2.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης- Θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση στη συμμετοχική παρατήρηση

Η μεθοδολογία στη συγκεκριμένη μελέτη είναι μεικτή, αποτελούμενη από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της παρέμβασης της ειδικής διδακτικής και των συνεντεύξεων.

Η δημιουργία του Ατομικού φακέλου σχετίζεται άμεσα με το ατομικό πρόγραμμα διδασκαλίας το «Μεμονωμένο Έργο» και αναφέρεται στη στήριξη των ατόμων με αναπηρίες, που είναι ομόφωνα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους φορείς κοινωνικής εργασίας. Η σημασία της παρατήρησης στο παιδί σύμφωνα με τον Βίνικοτ, παιδοψυχίατρο και μελετητή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εστιάζεται στην οικογένεια και στον εξωτερικό κόσμο ήδη από τη βρεφική ηλικία με έμφαση στη μητρική φροντίδα και τις συνθήκες, που οδηγούν το περιβάλλον σε μια εκπαιδευτική διάγνωση (Δροσινού, 2014β, σ.2-3). Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα κάθε ανθρώπου να συλλέγει πληροφορίες μέσω των αισθήσεων. Η παρατήρηση όμως έχει και περιορισμούς, όπως το ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος παρέχει και την ικανότητα πρόσβασης σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ασυνείδητες που δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια. Συμπληρωματικά, προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί βασικό μελλοντικό στόχο της συγκεκριμένης μελέτης. Η παρατήρηση μπορεί να αξιοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια, καθώς είναι πιο άμεσες, αποφεύγονται διαστρεβλώσεις ή παρερμηνείες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την παραπομπή ενός παιδιού σε ένα φορέα αρμόδιου για την επίσημη αξιολόγησή του και για τη διάγνωση τυχόν προβλημάτων ή δυσκολιών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.220-222).

Σύμφωνα με την Esterberg (2002 στους Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.223-225, Δροσινού, 2014β, σ.3) οι παράγοντες προσδιορισμού του μέρους της παρατήρησης

στα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες είναι οι ακόλουθοι: η καταλληλότητα του μέρους, εάν αυτό υπάρχει, τα όρια της παρατήρησης και η δυνατότητα προσδιορισμού τους, το είδος πρόσβασης στο μέρος που ενδιαφέρει την έρευνα, ο τρόπος πρόσβασης στην παρατήρηση, ποια ηθικά διλήμματα εμπλέκονται στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου μέρους και ποιοι κίνδυνοι ενυπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Υπάρχουν δύο τύποι παρατήρησης: η μη-παρεμβατική ή νατουραλιστική παρατήρηση, η οποία μπορεί για παράδειγμα να πραγματοποιηθεί στην οικογένεια, στο συμβατικό ή ειδικό σχολείο, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο συγκεκριμένο είδος παρατήρησης ο παρατηρητής δεν προσπαθεί να κάνει καμία παρέμβαση και αποτελεί απλώς ένα άτομο που καταγράφει παθητικά όσα γίνονται. Η εργαστηριακή παρατήρηση είναι ο δεύτερος τύπος όπου οι ερευνητές επιλέγουν να παρατηρήσουν τους συμμετέχοντες σε ένα εργαστήριο και όχι στο φυσικό τους περιβάλλον. Οι λόγοι παρέμβασης σε μια διαδικασία παρατήρησης ενδεικτικά είναι η πρόκληση μίας συμπεριφοράς που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθεί σε φυσικό περιβάλλον και η απόκτηση πρόσβασης σε μία κατάσταση ή ένα γεγονός που δεν είναι διαθέσιμο για παρατήρηση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.230-232, Δροσινού, 2014β, σ.3).

Η παρατήρηση διακρίνεται σε ποσοτική (συστηματική) και ποιοτική παρατήρηση. Η ποιοτική παρατήρηση απαρτίζεται από την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση. Η ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και κατέχει σημαντική θέση στην ειδική αγωγή. Πραγματοποιείται ως εξής: επιλογή θέματος, διεξαγωγή μιας απλής διερευνητικής παρατήρησης, διατύπωση υποθέσεων, σχεδιασμό εργαλείων μέτρησης, εκπαίδευση παρατηρητών, πιλοτική έρευνα, αναθεώρηση διαδικασίας και μεθόδων μέτρησης, ανάπτυξη σχεδίου δειγματοληψίας για συλλογή δεδομένων, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων και συγγραφή μελέτης με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), για τα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες και τις οικογένειες τους. Η κριτική που έχει δεχθεί είναι ότι υπεραπλουστεύει το νόημα και την ερμηνεία της συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.233-250, Δροσινού, 2014β, σ.3-4).

Η ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική και διακρίνεται στις ακόλουθες τέσσερις φάσεις: την ανάπτυξη ερευνητικού σχεδίου και πραγματοποίηση βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση διάφορων μεθόδων, την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τη παρατήρηση και τη διατύπωση ευρημάτων και την εξήγηση τους με κατανοητό τρόπο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.233-252, Δροσινού, 2014β, σ.3-4).

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ένα ιδιαίτερο είδος ποιοτικής παρατήρησης, η οποία κατέχει σημαντική θέση στην ερευνητική εργασία με παιδιά με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες και τις οικογένειες τους. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Οι βασικές αρχές της συμμετοχικής παρατήρησης είναι η βαθιά εμπλοκή του παρατηρητή σε ένα πλαίσιο για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, η συμμετοχή με αρκετούς τρόπους, η παρατήρηση παράλληλα με τη συμμετοχή, η διατήρηση σημειώσεων για όσα παρατηρεί, οι ανεπίσημες και επίσημες και επίσημες συνεντεύξεις, η καταγραφή όλο και περισσότερων σημειώσεων, η ανάλυση των σημειώσεων και η καταγραφή της ανάλυσης των σημειώσεων. Η συναισθηματική μάθηση την οποία βιώνει ο παρατηρητής είναι εξίσου σημαντική με τα καταγεγραμμένα εξωτερικά γεγονότα. Ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση ή το πλαίσιο που καταγράφεται η συμπεριφορά, ο οποίος είναι εντελώς διαφορετικός από εκείνον του περαστικού θεατή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.253-256, Δροσινού, 2014β, σ.4).

Συνεχίζοντας, η παρατήρηση σε παιδιά είναι μία ιδιαίτερη μορφή παρατήρησης η οποία μπορεί να ξεκινήσει με την αφορμή προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία. Η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης έχει την ιδιαιτερότητα ότι ο ενήλικας παρατηρητής πρέπει να είναι έτοιμος να λερωθεί, να τσαλακωθεί και να εκτεθεί μη ευχάριστες συνθήκες, προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα του. Η δειγματοληψία της υπό παρατήρησης συμπεριφοράς καταγράφεται με βάση το πλαίσιο, το χρονικό διάστημα και τη φύση της. Η καταγραφή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρατηρούνται στο Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα, το Εβδομαδιαίο και το Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές στο χώρο της ειδικής αγωγής χαρακτηρίζονται επιβλαβείς, στερεοτυπικές, μη επιθυμητές, τυπικές

και επιθυμητές συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε ανάρμοστα περιβάλλοντα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.257-258, Δροσινού, 2014β, σ.4).

2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις λαμβάνονται σε τρεις φάσεις την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική. Αυτές καταγράφονται με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ). Η ΑΠΑ λήφθηκε στις 18/12/2014, 4 εβδομάδες μετά την έναρξη της πρακτικής άσκησης, αποτελώντας τη βάση δημιουργίας του ειδικού προγράμματος παρέμβασης του μαθητή και των διδακτικών στόχων. Η ενδιάμεση ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 18/02/2015, 9 εβδομάδες μετά την αρχική αξιολόγηση. Η τελική ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 28/04/2015, 10 εβδομάδες μετά την ενδιάμεση αξιολόγηση και με την ολοκλήρωση της ειδικής διδακτικής παρέμβασης.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μία για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: Προφορικός Λόγος, ο οποίος περιλαμβάνει την ακρόαση, την ακουστική και τη λειτουργική μνήμη. Ψυχοκινητικότητα, η οποία περιλαμβάνει τη γενική και λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό στο χώρο και τον χρόνο και την πλευρίωση. Νοητικές Ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ακουστική, την οπτική και τη λειτουργική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, τη λογικομαθηματική σκέψη και τους συλλογισμούς. Η Συναισθηματική Οργάνωση περιλαμβάνει το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για μάθηση και τη συνεργασία με τους άλλους.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα και υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης. Εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Η καταγραφή είναι θετική αποτύπωση των δυνατοτήτων του ατόμου με ΕΕΑ και αναπηρίες. Τι μπορεί να κάνει ο μαθητής μόνος του, τι μπορεί να κάνει με μικρή

βοήθεια, τι μπορεί να κάνει με μεγάλη βοήθεια και τι μπορεί να κάνει με τη συστηματική διδακτική παρέμβαση. Έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε τις ικανότητες που ήδη διαθέτει ο μαθητής καθώς θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του, στις περιπτώσεις που αυτό μπορεί να συμβεί. Αυτή η μορφή παιδαγωγικής αξιολόγησης επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους (Δροσινού & συν., 2009, σ.18-19).

2.2.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Στην αρχική ΑΠΑ με την ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές ο μαθητής βρισκόταν σημαντικά κάτω από τη γραμμή βάσης, Α΄ εξάμηνο 2^{ου} έτους σε ΣΔΕ: -16 έως -24 εξάμηνα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται έντονη ανομοιογένεια και σημαντικές αποκλίσεις 24 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στους συλλογισμούς, τη λογικομαθηματική σκέψη και στη συνεργασία με άλλους. Αποκλίσεις 22 εξαμήνων στη συγκέντρωση προσοχής, 21 εξαμήνων στη συμμετοχή στο διάλογο, την εργαζόμενη μνήμη, το αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για μάθηση, 19 εξαμήνων στην έκφραση με σαφήνεια, την πλευρίωση και την ακουστική μνήμη. Αποκλίσεις 18 εξαμήνων στην αδρή-λεπτή κινητικότητα και την πλευρίωση, 17 εξαμήνων στον προσανατολισμό, το ρυθμό και χρόνο, και 16 εξαμήνων στην ακρόαση.

2.2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Στην αρχική ΑΠΑ με την ΛΕΒΔ των Ειδικών Εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ), ο μαθητής βρισκόταν κάτω από τη γραμμή βάσης: πτώση -15 έως -23 εξάμηνα. Αναλυτικότερα, παρατηρείται σημαντική απόκλιση 23 εξαμήνων στη βασική ακαδημαϊκή δεξιότητα των μαθηματικών, 19 εξαμήνων στις νοητικές ικανότητες, 18 εξαμήνων στην ψυχοκινητικότητα και τη συναισθηματική οργάνωση

και 17 εξαμήνων στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες κατανόησης και γραφής αποκλίσεις. Στις κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή στο περιβάλλον) και προεπαγγελματική ετοιμότητα (προεπαγγελματικές δεξιότητες και προεπαγγελματικός προσανατολισμός) παρατηρούνται αποκλίσεις 16 εξαμήνων. Στον προφορικό λόγο (μαθησιακή ετοιμότητα), την ανάγνωση (βασική ακαδημαϊκή δεξιότητα) και τις δημιουργικές δραστηριότητες (αισθητικές τέχνες και ελεύθερος χρόνος) αποκλίσεις 15 εξαμήνων.

2.2.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών

Στην αρχική ΑΠΑ με την ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση με άνιση κατανομή προς τα κάτω: πτώση -15 έως -28 εξάμηνα. Καταγράφεται σημαντική απόκλιση 28 εξαμήνων στην παραβατική συμπεριφορά, η οποία είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Σημαντικές αποκλίσεις καταγράφονται και στις μαθηματικές δεξιότητες: 23 εξαμήνων καταγράφεται στην επίλυση προβλημάτων, 22 εξαμήνων στις πράξεις και 21 εξαμήνων στους αριθμούς. Αποκλίσεις 21 εξαμήνων καταγράφονται και στις δεξιότητες τις θετικές και αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς. Οι νοητικές ικανότητες (δεξιότητα μαθησιακής ετοιμότητας) παρουσιάζουν απόκλιση 19 εξαμήνων, 18 εξαμήνων στις δεξιότητες ετοιμότητας: ψυχοκινητικότητα και συναισθηματική οργάνωση. Στις δεξιότητες κατανόησης, γραφής, παραγωγής εμφανίζονται αποκλίσεις 17 εξαμήνων, στην ανάγνωση και στον προφορικό λόγο (δεξιότητα ετοιμότητας) 15 εξαμήνων.

2.2.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών

Παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις 25 εξαμήνων στη μακροπρόθεσμη μνήμη, 24 εξαμήνων παρουσιάζονται στις μνημονικές δεξιότητες: λειτουργική μνήμη- μνήμη ακολουθιών και βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη και στις δεξιότητες συμπεριφορές: ικανότητες προγραμματισμού και συναισθηματικής υποστήριξης. Αποκλίσεις 23 εξαμήνων παρουσιάζονται στη γλώσσα και τα μαθηματικά και 22 εξαμήνων στις μαθηματικές δεξιότητες. Αποκλίσεις 21 εξαμήνων παρουσιάζονται στην αναγνωστική αυτοεικόνα και στη γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του

γραφικού χώρου. Οι αισθητηριακές- αντιληπτικές δεξιότητες παρουσιάζουν απόκλιση 19 εξαμήνων, ο χωροχρονικός προσανατολισμός και η βασική αναγνωστική δεξιότητα της γραπτής έκφρασης 18 εξαμήνων. Η βασική αναγνωστική δεξιότητα της γραφής και οι αντιληπτικές δεξιότητες της ακουστικής και οπτικοακουστικής αντίληψης παρουσιάζουν απόκλιση 17 εξαμήνων. Η αντιληπτική δεξιότητα της οπτικής αντίληψης και οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες: φωνολογική αντίληψη, μορφολογική αντίληψη- ορθογραφία και σημασιολογική αντίληψη παρουσιάζουν απόκλιση 16 εξαμήνων.

Διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ

Σύμφωνα με τον πίνακα Επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας, τη διάγνωση, την ηλικία, τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μαθητή και το αίτημα των γονέων, ορίζεται ως διδακτική προτεραιότητα η καλλιέργεια της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» με έμφαση στην περιοχή «Ενδιαφέρον για μάθηση». Παρόμοια, σύμφωνα με τον πίνακα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ορίζεται ως διδακτική προτεραιότητα η «καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων» οι οποίες εντάσσονται στην «Προεπαγγελματική Ετοιμότητα». Παρόμοια, σύμφωνα με τον πίνακα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών ορίζεται ως διδακτική προτεραιότητα η «καλλιέργεια των Δεξιοτήτων Ετοιμότητας» και συγκεκριμένα της Συναισθηματικής Οργάνωσης «Να ενδιαφέρεται να μάθει καινούργια πράγματα». Παρόμοια, σύμφωνα με τον πίνακα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ορίζονται ως διδακτική προτεραιότητα οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς «Συναισθηματική Υποστήριξη».

3. Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης με το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).

Στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η μεθοδολογία παρέμβασης ορίζεται σύμφωνα με τον αριθμό των προσώπων που εμφανίζεται στην διδακτική αλληλεπίδραση (εκπαιδευτικός-μαθητής/-ές). Ανάλογα με το στόχο, η διδακτική παρέμβαση μπορεί να είναι εξατομικευμένη (ένας προς έναν) ή μικροομαδική (ένας προς δυο, ένας προς τρεις, ένας προς τέσσερις). Δεύτερον, τα βήματα των

δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων. Ανάλογα με τον διδακτικό στόχο ορίζονται και τα βήματα επειδή είναι αδύνατο οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχτούν όλες μαζί. Ο στόχος μπορεί να τεμαχίζεται κατά περίπτωση σε μικρά κομμάτια-βήματα (Task analysis). Τα βήματα προσδιορίζονται και καταγράφονται με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν. Πάντα η καταγραφή αρχίζει από τα πιο εύκολα και προχωρεί στα δυσκολότερα. Το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο, ώστε να το πετυχαίνουν τα παιδιά. Το τελευταίο τείνει να ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο. Κανένα βήμα δεν μπορεί να διδάσκεται χωρίς να έχει κατακτηθεί το προηγούμενο (Δροσινού & συν., 2009, σ.30-31).

Σημαντική θέση κατέχει η γνωστική μηχανή- παπουτσόκουτο, η οποία συμπεριλαμβάνεται στα τρισδιάστατα απόλυτα εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά, η οποία εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Το παπουτσόκουτο δημιουργείτε με απλά υλικά, με κινητές κάρτες που αναπαριστούν εικόνες μέσα από τα βιόματα του παιδιού. Η γνωστική μηχανή κατανοείται αυστηρά σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και απαιτεί την ελάχιστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Αυτές δομούνται στο χρόνο και το χώρο που κατανοείται από το παιδί και διευκολύνει την αυτονομία του. Σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού μπορεί να αξιολογηθεί παιδαγωγικά το αποτέλεσμα και από τον μικρότερο διδακτικό στόχο, που μπορεί να αναπτυχθεί στην παρέμβαση της ημερήσιας, εβδομαδιαίας και μηνιαίας εργασίας (Δροσινού, 2014γ, σ.2). Τα παπουτσόκουτα (shoe-boxes) αποτελούν μια καινοτόμα εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει την χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών, στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή του, υποβοηθώντας τον να διακρίνει, να ταυτοποιεί, να αυτονομείται στη μάθηση (Δροσινού & συν., 2009, σ.39).

Ξεχωριστή θέση στην ειδική αγωγή κατέχει και η συνέντευξη, η οποία είναι μία διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιζόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.183). Η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται για να αποκτηθεί μια πιο λεπτομερής εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επιτρέποντας περισσότερη ευελιξία. Ο

συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν τη συζήτηση. Οι βασικές αρχές μίας ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η απόπειρα εδραίωσης μιας σχέσης με το άτομο που απαντά στις ερωτήσεις. Δεύτερον, η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τρίτον, ο συνεντευξιαστής αισθάνεται ότι είναι ελεύθερος να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων με ενδιαφέρον. Τέταρτον, η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες του συνεντευξιαζομένου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.198-199).

Ιδιαίτερη θέση στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη κατέχουν και τα έντυπα καταγραφής της αλληλεπίδρασης με το γονέα και το έντυπο καθημερινής αλληλεπίδρασης με το παιδί, τα οποία συνέβαλαν στην παρακολούθηση της προόδου του παιδιού και στο να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να διαφοροποιηθεί). Τα συγκεκριμένα έντυπα ανήκουν στα ερευνητικά ημερολόγια. Τα ερευνητικά ημερολόγια μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικά στην κατανόηση καταστάσεων που προκαλούν ορισμένες συμπεριφορές, για παράδειγμα που και τότε συνέβη ένα περιστατικό, τι έκανε και τι αισθανόταν το παιδί εκείνη τη στιγμή. Τα ερευνητικά ημερολόγια περιορίζονται συνήθως σε μία ορισμένη δραστηριότητα που ενδιαφέρει άμεσα τον ερευνητή και οι καταχωρήσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν γίνονται αμέσως μετά το πέρας της συμπεριφοράς. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα καταγραφής και υποκειμενικών πληροφοριών και περιβαλλοντικών μεταβλητών. Το βασικό ζήτημα που χρήζει επίλυσης είναι πόσο χρονικό διάστημα πρέπει να καλυφθεί, το οποίο εξαρτάται από το βαθμό συνεργασίας του συμμετέχοντος. Μπορεί να εμπεριέχονται διάφοροι τρόποι καταγραφής και αναφοράς γεγονότων, όπως προφορικές ή γραπτές καταγραφές και φωτογραφίες ή βιντεοταινίες. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν γραπτές καταγραφές και φωτογραφίες. Τα ημερολόγια μπορεί να συμπληρώνονται για διάστημα λίγων ημερών, όπως στη συγκεκριμένη μελέτη, έως αρκετών ετών ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί. Η προσέγγιση των ερευνητικών ημερολογίων έχουν πλεονεκτήματα: μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή από τους συμμετέχοντες, εξοικονομείται χρόνος και χρήμα για τον ερευνητή που χρειάζεται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις από ένα άτομο, μπορεί να το καθοδηγήσει σωστά

στην αρχή της έρευνας και να επικοινωνήσει μαζί του μετά την ολοκλήρωση συμπλήρωσης του ημερολογίου. Επίσης, τα δεδομένα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά και έτσι καταδεικνύεται η ακολουθία των γεγονότων και το ύφος και η ποικιλία των πληροφοριών που εμπεριέχονται μπορεί να είναι πολύ πλούσια. Τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι το γεγονός ότι είναι δύσκολος για τον ερευνητή ο έλεγχος καταχώρησης των δεδομένων στη σωστή χρονική στιγμή από τον ιδιοκτήτη και εάν σημειώνει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις ή τα συναισθήματα που συμφωνούν με τις υποδείξεις και τις οδηγίες του ερευνητή. Δεύτερον, πολλά άτομα βαριούνται πολλές φορές και εγκαταλείπουν εντελώς την καταγραφή ή δεν συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο στα προβλεπόμενα τακτά χρονικά διαστήματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.283-285).

Η καταγραφή της προόδου ή διαφορετικά η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου είναι βασική απαίτηση και αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διαδραστικής διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεύτερον, για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί, και λοιπό προσωπικό του σχολείου με το οποίο υπάρχει συνεργασία. Τρίτον, για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους, που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Για το συγκεκριμένο σκοπό καταρτίστηκαν ενδεικτικές Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε αναπτυξιακή περιοχή με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες μπορούν να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων, και θεωρούνται ένα καλό βοήθημα για τον παιδαγωγό προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους παρουσίας. Επιπλέον, αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή

με το μαθητή, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου αυτό απαιτείται και είναι εφικτό (Δροσινού & συν., 2009, σ.34-35).

Κατά την αξιολόγηση ο παιδαγωγός, εφόσον χρειάζεται υλικό αξιολόγησης, μπορεί να χρησιμοποιεί το υλικό που ορίζεται για τη διδασκαλία των διδακτικών στόχων (όπως κάρτες, cds, παιχνίδια) ή να δημιουργεί το δικό του υλικό με κατάλληλες παιδαγωγικές επιλογές. Για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα. Ενδεικτικές μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν η μέθοδος του «ΝΑΙ-ΟΧΙ», των συνεχόμενων αρχείων και των ημερολογίων. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει: το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον παιδαγωγό στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή και σε συνεργασία με το μαθητή. Επίσης περιλαμβάνει το έντυπο συνεργασίας με το γονέα, στο οποίο σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού & συν., 2009, 35).

Ολοκληρώνοντας, κατά τη μεθοδολογία παρέμβασης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και πρακτικά θέματα όπως η διαθεσιμότητα συμμετεχόντων, ερευνητών, εξοπλισμού και χώρου. Δεύτερον, ηθικές αρχές, όπως για παράδειγμα: παροχή επίσημης έγκρισης για τη διεξαγωγή μίας προτεινόμενης έρευνας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς, να μην κατασκευάζονται ή να παραποιούνται τα αποτελέσματα των ερευνών, αν ανακαλυφθεί κάποιο λάθος να διορθωθεί. Τρίτον, σημαντικές είναι και οι ιδέες που έχουμε εμείς οι ίδιοι για την έρευνα, τι πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να μελετήσουμε (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 114-115).

3.1 Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)

Αυτοπαρατήρηση

Ήταν πολύ συγκινητική η επιστροφή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας έπειτα από δύο χρόνια για την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης. Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια- εκπαιδευόμενη ειδική παιδαγωγός είχε εργαστεί στο συγκεκριμένο σχολείο πριν δύο χρόνια ως Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων και είχε την ευκαιρία να γνωρίσει αξιόλογους ανθρώπους που πάλευαν ως μαθητές για μία δεύτερη ευκαιρία στη ζωή τους. Ήταν μία πολύτιμη εμπειρία ζωής.

Η παρατήρηση και η αλληλεπίδραση με το μαθητή και το σχολικό πλαίσιο υπήρξε συνεχής προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη στήριξη του μαθητή. Υπήρξε συνεργασία μαζί με το μαθητή από το 2009 ως το 2014 στα πλαίσια ατομικών συνεδριών ως ψυχολόγος. Η εργασία με το μαθητή στο χώρο του σχολείου ως εκπαιδευόμενη ειδική παιδαγωγός υπήρξε μία προσωπική πρόκληση. Προσέφερε πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες αξιοποιήθηκαν μέσα από το ρόλο της εκπαιδευόμενης ειδικής παιδαγωγού για την πρόοδο του μαθητή.

Η πρακτική άσκηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας υπήρξε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και οι ημέρες κύλησαν ήρεμα. Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια παρακολούθησε μαθήματα μαζί με το μαθητή και είχε την ευκαιρία να εξοικειωθεί με το χώρο και τους ανθρώπους. Παρόλο που είχε εργαστεί ξανά στο ΣΔΕ, είχαν περάσει δύο χρόνια και αρκετά πράγματα είχαν αλλάξει. Ο μαθητής αλληλεπίδρασε αρκετές φορές μαζί της, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που κάθισε κοντά μου όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η αλληλεπίδραση με το μαθητή υπήρξε συνεχής. Προφανώς λόγω της προηγούμενης γνωριμίας αισθανόταν άνετα. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αλληλεπιδρούσε κυρίως με τη μητέρα του, κουβέντιαζε όμως και με συμμαθητές και συμμαθήτριες του. Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσε στα διάφορα μαθήματα. Οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες (και των δύο τμημάτων) φάνηκε να την αποδέχονται. Οι συμμαθητές του τμήματος του μαθητή υπήρξαν πολύ φιλικοί και έκαναν αστεία πολλές φορές αποκαλώντας τη «συμμαθήτρια» τους. Υπήρξαν ορισμένες στιγμές αμηχανίας τις πρώτες ημέρες της πρακτικής, όταν κάποιοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές ρωτούσαν τι ακριβώς περιελάμβανε η πρακτική άσκηση. Τους δόθηκε η απάντηση πως πραγματοποιείται στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή και πρέπει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια να είναι μαζί τους στην αίθουσα διδασκαλίας και μακροπρόθεσμα υπάρχει η δυνατότητα να υποστηρίξει διδακτικά ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δέχτηκαν και προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν με όποιο τρόπο μπορούν. Θέλησε να είναι επίσης φιλική μαζί τους και προσιτή, κρατώντας όμως τις απαραίτητες αποστάσεις για να διαφυλάξει το ρόλο της και να είναι όσο το δυνατόν καλύτερη και πιο αντικειμενική παρατηρήτρια.

Το κλίμα στην τάξη είχε μια ευχάριστη ηρεμία η οποία ήταν παραγωγική. Οι μαθητές έλεγαν αστεία με ωραίο τρόπο και αυτό λειτουργούσε ψυχοπαιδαγωγικά. Οι

καθηγητές ήταν αρκετά ευγενικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν. Οι καθηγητές και οι μαθητές με το πέρασμα του χρόνου φάνηκαν να συνηθίζουν την παρουσία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας και αυτό διευκόλυνε την εργασία της αλλά και την ευχαριστούσε. Η συνεργασία με τους καθηγητές και τη διευθύντρια υπήρξε πολύ άριστη. Η συμπεριφορά της κυρίας Διευθύντριας φανερώνει έναν πολύ καλό άνθρωπο με ειλικρινή αγάπη για τους μαθητές και μεράκι για τη δουλειά του. Προφανώς μέσα από την εμπειρία της έχει μάθει να είναι προσιτή και ανθρώπινη διαφυλάσσοντας παράλληλα το ρόλο της ως Διευθύντρια.

Υπήρξαν εβδομάδες εξαιρετικά ενδιαφέρουσες αλλά και κουραστικές. Οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα ήταν πάρα πολλά και χρήσιμα. Η ενέργεια βέβαια που έπρεπε να επενδυθεί κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το μαθητή και το ευρύτερο πλαίσιο προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα, υπήρξε τεράστια. Η συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, στην καθημερινότητα του, σε συνδυασμό με την αυτοπαρατήρηση συνέβαλαν στην παροχή ουσιαστικότερης και αποτελεσματικότερης στήριξης προς το μαθητή. Έγινε μεγάλη προσπάθεια διατήρησης της ικανότητας για παρατήρηση των όσων συνέβαιναν στο μάθημα και αξιοποίησης τους προς όφελος του μαθητή. Δεν ήταν πάντοτε εύκολο. Βοήθησε το ότι αργότερα στο σπίτι η φοιτήτρια έμπαινε στη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης και σημείωνε τα σημαντικότερα σημεία της ημέρας. Τα σημαντικότερα σημεία της ημέρας σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση σημειώνονται στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης.

Ετεροπαρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου ο μαθητής προσήλθε στο χώρο του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, δηλώνοντας πως η μητέρα του ήταν αδιάθετη. Τον έφερνε και τον έπαιρνε ο πατέρας του με προσωπικό Ι.Χ. Σε γενικές γραμμές η συμπεριφορά του μαθητή, το ενδιαφέρον για μάθηση, η επίσταση προσοχής και η βλεμματική του επαφή ήταν ανάλογη με το εκάστοτε μάθημα που διδάσκονταν. Όταν επρόκειτο για κάποιο μάθημα που δεν του άρεσε ή δεν τον ενδιέφερε (π.χ., Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μαθηματικά, Χημεία ή Κοινωνιολογία), δεν ήταν συγκεντρωμένος και δεν συμμετείχε στο μάθημα. Ορισμένες φορές δεν ήθελε καν να ανοίξει το τετράδιο του και να γράψει. Τα μαθηματικά φαίνεται να ήταν το μάθημα

που τον δυσκόλευε περισσότερο. Δεν μπορούσε να γράψει την προσφώνηση των προβλημάτων πόσο μάλλον να τα λύσει. Κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων μαθημάτων η συμπεριφορά του ήταν παρόμοια. Χασμουριόταν, έτριβε τα χέρια του, δεν είχε ιδιαίτερη βλεμματική επαφή με τους καθηγητές. Παρουσίαζε έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης και υψηλά επίπεδα αμηχανίας. Χαρακτηριστικά, υπήρξε μία ημέρα, κατά την πρώτη παράδοση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, όπου ήρθε ευδιάθετος στο σχολείο, χαιρέτησε πρώτος, ήρθε να καθίσει δίπλα στη μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ο τόνος της φωνής του ήταν ήρεμος και χαλαρός και είχε καλή βλεμματική επαφή. Τη συγκεκριμένη ημέρα γνώρισαν για πρώτη φορά την καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας και η παράδοση της συγκεκριμένης ημέρας επικεντρώθηκε στη θεματολογία του μαθήματος. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο μαθητής άρχισε να στρεσάρεται και να τρίβει τα χέρια του. Στο διάλειμμα αποκάλυψε πως «αγχώθηκε με όλα αυτά τα θέματα που τους είπε η καθηγήτρια ότι πρέπει να κάνουν». Καθησυχάστηκε αφού η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του χαμογέλασε και του είπε πως όλα καλά θα πάνε. Παρόμοια, στα μαθήματα της Φυσικής και της Χημείας δυσκολευόταν αρκετά να κατανοήσει τις έννοιες των μαθημάτων. Προσπαθούσε να αντιγράψει όσα έγραφε ο καθηγητής στον πίνακα αλλά δυσκολευόταν. Πιθανότατα τον δυσκόλευε όχι μόνο το να κατανοήσει όλες αυτές τις έννοιες αλλά και ο μεγάλος όγκος πληροφοριών. Θα ήταν προτιμότερο οι πληροφορίες να είναι λιγότερες και με περισσότερες επαναλήψεις ώστε να προλαβαίνει να τις κατανοεί και να τις αφομοιώνει.

Αντίθετα, όταν παραδιδόταν κάποιο μάθημα που του άρεσε, όπως Αγγλικά, Γλώσσα, Μουσική, Ατομικό Ειδικό Διδακτικό με μεταπτυχιακή φοιτήτρια, η συμπεριφορά του μαθητή ήταν αρκετά διαφορετική. Τόσο σε ποιότητα βλεμματικής επαφής όσο και στο στρες που εκδήλωνε. Ήταν πιο χαλαρός και σχολίαζε συνήθως πόσο γρήγορα περνούσε η συγκεκριμένη ημέρα. Δυσκολευόταν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και στον μεγάλο όγκο των πληροφοριών. Τον βοηθούσε η παροχή μικρού όγκου πληροφοριών με πολλές επαναλήψεις ώστε να τις κατανοεί και να τις αφομοιώνει. Χαρακτηριστικά, το μάθημα της Μουσικής υπήρξε από τα αγαπημένα του. Τον βοηθούσε η πολύ καλή ακουστική αντίληψη και καλή αίσθηση του ρυθμού. Όταν συμμετείχε σε κάποιο τραγούδι φαινόταν να προσαρμόζεται πολύ καλά.

Με την μεταπτυχιακή φοιτήτρια ο μαθητής διατηρούσε πολύ καλή βλεμματική επαφή. Κοίταζε ευθεία στα μάτια και συνομιλούσε μαζί της άνετα. Κατά τη διάρκεια

των μαθημάτων η αλληλεπίδραση όμως διέφερε πολύ. Πάλι την κοίταζε στα μάτια αλλά όχι με την ίδια ποιότητα βλεμματικής επαφής και δεν καταλάβαινε πάντα αυτά που του έλεγε. Σε αντίθεση με το διάλειμμα όπου φαινόταν να την καταλαβαίνει. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσα έλεγαν αναφερόταν στο υπό παράδοση μάθημα, ενώ στο διάλειμμα μιλούσαν για πιο πρακτικά καθημερινά ζητήματα που τον ενδιέφεραν. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων πολλές φορές ζήτησε από τη φοιτήτρια να καθίσουν μέσα στην τάξη παρέα. Εξηγούσε πως του έλεγαν οι γονείς του να μην βγει έξω στο διάλειμμα και κρυώσει πάλι, καθώς λόγω ιώσεων βρισκόταν αρκετές φορές υπό ανάρρωση. Άλλες φορές πάλι έβγαινε μόνος του στο διάλειμμα και αναζητούσε φίλους ή συμμαθητές από άλλες τάξεις και τμήματα. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς υπήρξε μία περίπτωση όπου ο μαθητής δεν προσήλθε για μάθημα στο ΣΔΕ γιατί δεν είχε αγοράσει το τετράδιο για τις νότες που τους είχε ζητήσει η καθηγήτρια μουσικής και δεν ήθελε να πάει στο μάθημα χωρίς αυτό. Αυτό ήταν ένα δείγμα των εμμονών από τις οποίες φαίνεται να τον ταλαιπωρούν και να μειώνουν τη λειτουργικότητα του. Το συγκεκριμένο στοιχείο λήφθηκε υπόψη κατά τη δημιουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Αρκετές φορές οι καθηγητές και η Διευθύντρια σχολίασαν πως την προηγούμενη σχολική χρονιά είχε κάνει πολλές απουσίες, σε αντίθεση με τη σχολική χρονιά 2014-15 που έκανε πολύ λιγότερες, κυρίως για λόγους υγείας. Η εξέλιξη του μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο υπήρξε συνεχής. Τα υψηλά όμως επίπεδα στρες, η έλλειψη προσαρμογής σε καταστάσεις πίεσης και οι δυσκολίες στην κινητοποίηση, έθεταν φραγμούς στην πρόοδο του και σε όλα όσα μπορούσε να επιτύχει. Ένα ενδιαφέρον σχόλιο που έκανε μία λαμβάνοντας πρωτοβουλία και απευθυνόμενος στη μεταπτυχιακή φοιτήτρια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ήταν: «Θα δω και πως μιλάνε και συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά, που έρχομαι στο σχολείο». Αυτό το σχόλιο υπήρξε πολύ σημαντικό. Ήταν ένα είδος εσωτερικού μονόλογου που έκανε ο μαθητής στα πλαίσια της ωρίμανσης και προσωπικής του εξέλιξης. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία προσπάθεια και ταυτόχρονα ένα παράδειγμα ενδοβολής λειτουργικών σκέψεων και συμπεριφορών.

Ένας άνθρωπος η παρέα του οποίου φάνηκε να αρέσει στον μαθητή, ήταν η συμμαθήτρια του Ε. Η Ε. ήταν από τη Λατινική Αμερική, τον Άγιο Δομίνικο. Ήρθε στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία και γνωρίζει αρκετά καλά ελληνικά. Στο ΣΔΕ εμπλούτιζε το λεξιλόγιο της. Είχε βέβαια προφορά αλλά ήταν κατανοητή. Επρόκειτο

για έναν έξυπνο και δραστήριο άνθρωπο. Δούλευε σε καφενείο. Ήταν άγαμη, χωρίς παιδιά. Η συμπεριφορά της φαινόταν να τον διασκεδάζει πολλές φορές, με την ευθύτητα και τα αστεία της, κυρίως όταν τα αστεία δεν στρεφόταν προς εκείνον. Εκείνη ήταν προσεκτική απέναντι στον μαθητή και δεν του μιλούσε απότομα. Η μητέρα του μαθητή έκανε παρέα με την Ε. στα διαλείμματα και κάποιες φορές καθόταν δίπλα της στο μάθημα. Υπήρξε λοιπόν ένα άτομο με το οποίο ο μαθητής αισθανόταν πιο οικεία.

Άλλοι δύο συμμαθητές του υπό παρατήρηση μαθητή (εμπλεκόμενοι ενήλικες) ήταν ο κύριος Π. και η κυρία Β. οι οποίοι καθόντουσαν σταθερά στο ίδιο θρανίο (δεξιά από την έδρα των καθηγητών). Ήταν παρόμοιας ηλικίας, γύρω στα 60 και φαινότουσαν να έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα (έχουν και οι δύο τους συντρόφους τους, παιδιά, εγγόνια, κτήματα κτλ.) και να «μιλούν την ίδια γλώσσα». Κατά τη διάρκεια της χρονιάς η φοιτήτρια καθόταν κοντά τους. Της άρεσε η παρέα τους γιατί ήταν άνθρωποι με κουλτούρα, όπου μπορούσε κάποιος να συνομιλήσει μαζί τους για πολλά θέματα. Γνώριζαν να ακούν, ήταν ήπιοι χαρακτήρες αλλά είχαν και το θάρρος της γνώμης τους. Ο μαθητής καθόταν με το πέρασμα του χρόνου στη συγκεκριμένη σειρά των θρανίων (δεξιά από την έδρα των καθηγητών) μάλλον γιατί καθόταν και η φοιτήτρια. Στις αρχές καθόταν στην απέναντι σειρά θρανίων, αριστερά από την έδρα των καθηγητών μαζί με τη μητέρα του. Στη συνέχεια μετακινήθηκαν μόνιμα στην αριστερή πλευρά. Η θέση που καθόταν κάθε μαθητής μέσα στην τάξη είχε πλέον σταθεροποιηθεί. Η Ε. από την Βενεζουέλα καθόταν σταθερά σε ένα συγκεκριμένο θρανίο στη σειρά των θρανίων απέναντι από την έδρα των καθηγητών. Και λόγω προσωπικότητας ήταν φανερό ότι ήθελε να ξεχωρίζει και να καταλαμβάνει αρκετό ζωτικό χώρο. Οι μόνες φορές που άλλαζε θέση είναι αν το ζητούσε κάποιος καθηγητής ή αν έπρεπε να αλλάξουν αίθουσα ως τάξη. Τις τελευταίες εβδομάδες δημιουργήθηκε μια πιο ζεστή ατμόσφαιρα που θύμιζε τάξη και η ομάδα είχε αρχίσει να «δένεται».

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, τις πρώτες εβδομάδες, η Ε. από την Βενεζουέλα και η κυρία Β. συνήθως δεν αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Η κυρία Β. κουβέντιαζε με τον κύριο Π. ή με τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Από τα Χριστούγεννα όμως και μετά η κυρία Β. και η Ε. άρχισαν να κουβεντιάζουν στα διαλείμματα, να αφηγούνται ιστορίες από τα παιδικά τους χρόνια και να αναφέρουν προσωπικές πληροφορίες. Ο μαθητής, η μητέρα του, ο κύριος Π. και η φοιτήτρια, πολλές φορές συμμετείχαν στη

συζήτηση χαμογελώντας και σχολιάζοντας. Ήταν ένα πολύ ωραίο κλίμα: «Ερχόντουσαν οι συμμαθητές πιο κοντά». Κυριολεκτικά και μεταφορικά. Αυτό βέβαια είναι αξιοσημείωτο γιατί η συγκεκριμένη ήταν η δεύτερη χρονιά φοίτησης για το τμήμα και πολλές φορές οι μαθητές έδιναν την αίσθηση πως φέτος γνωρίζονταν για πρώτη φορά. Ίσως εφέτος «γνωρίστηκαν ουσιαστικά»...

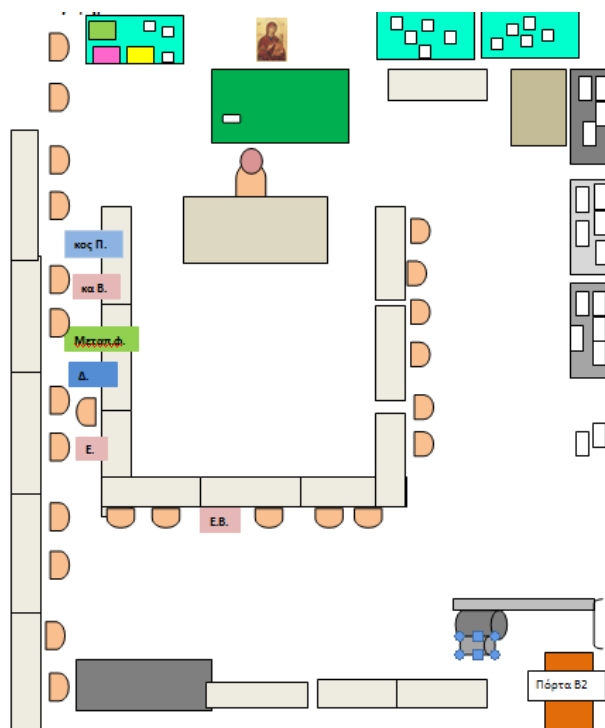
Χωροταξική ενσωμάτωση

Η αίθουσα διδασκαλίας στην οποία παρακολούθησε μαθήματα ο μαθητής τις περισσότερες ημέρες ήταν η βασική αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος του, η αίθουσα διδασκαλίας των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών Η/Υ και αίθουσες άλλων τμημάτων. Το σύνολο των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα στο συγκεκριμένο τμήμα ήταν 6 συνολικά στον αριθμό: 2 άνδρες και 4 γυναίκες. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε σχήμα ανάποδο «Π» και στην κορυφή βρισκόταν η έδρα του καθηγητή στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές (Barisone, 2015, Graziano, 2015, Soro, 2015).

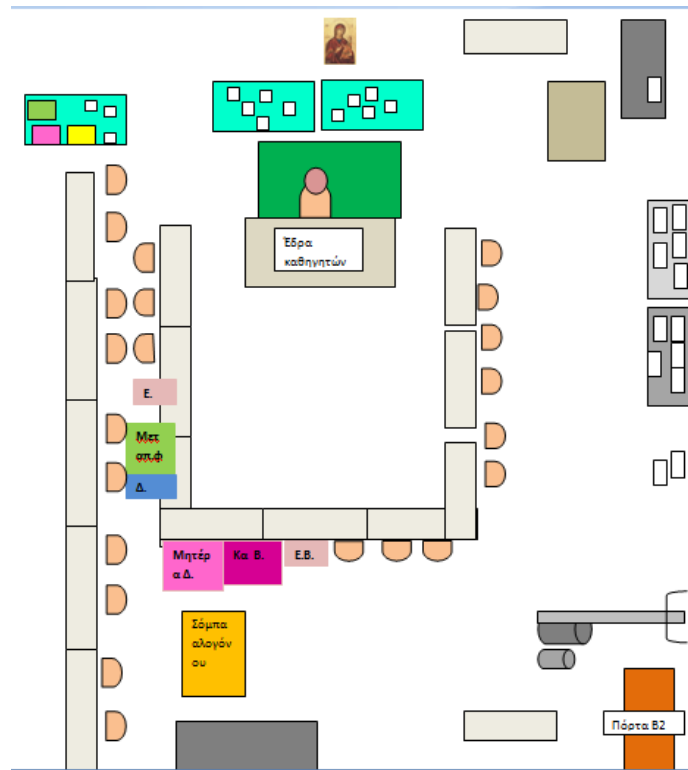
Στα πρώτα μαθήματα ο μαθητής καθόταν σε ένα θρανίο αριστερά της έδρας του καθηγητή και πολύ κοντά του. Μαζί του στο θρανίο στα αριστερά, καθόταν η μητέρα του η οποία επίσης παρακολουθεί μαθήματα στο ΣΔΕ Καλαμάτας στην ίδια τάξη. Παρατηρώντας με μια πρώτη ματιά την αίθουσα διδασκαλίας του παιδιού, βλέπουμε πως είναι μία αρκετά μεγάλη αίθουσα με πολλά θρανία (Πρώτο Σκαρίφημα Αίθουσας B2). Οι μαθητές και ο καθηγητής/-τρια είναι ζωγραφισμένοι με ροζ κύκλο. Ο υπό παρατήρηση μαθητής είναι ζωγραφισμένος με κόκκινο κύκλο και η παρατηρήτρια μεταπτυχιακή φοιτήτρια είναι ζωγραφισμένη με πράσινο κύκλο. Η παρατηρήτρια μεταπτυχιακή φοιτήτρια στα πρώτα μαθήματα καθόταν στην ακριβώς απέναντι γωνία από τον υπό παρατήρηση μαθητή, για να έχει καλύτερη ορατότητα τόσο του παιδιού όσο και των υπολοίπων ατόμων στην αίθουσα. Ο υπό παρατήρηση μαθητής καθόταν σε ένα θρανίο αριστερά της έδρας του καθηγητή και πολύ κοντά του. Μαζί του στο θρανίο στα αριστερά, καθόταν η μητέρα του η οποία επίσης παρακολουθεί μαθήματα στο ΣΔΕ Καλαμάτας στην ίδια τάξη. Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι ο μαθητής ήθελε να βρίσκεται κοντά στον ηγέτη της αίθουσας, τον εκάστοτε διδάσκοντα, αφού έχει να επιλέξει πολλές θέσεις να καθίσει. Με την πάροδο του χρόνου και μετά την

πρώτη αμηχανία του μαθητή, ήρθε η στιγμή όπου ζήτησε ο ίδιος από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια να καθίσει δίπλα του.

Παρατηρείται επίσης πως τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε σχήμα «Π» και στην κορυφή βρισκόταν η έδρα του καθηγητή στο ίδιο όμως επίπεδο με τους μαθητές. Πίσω ακριβώς από την έδρα του καθηγητή βρισκόταν ο πίνακας και πάνω ακριβώς από τον πίνακα βρισκόταν η εικόνα της Παναγίας που κρατά στα χέρια της τον Χριστό. Έτσι όπως βλέπουμε την αίθουσα, στον τοίχο αριστερά βρισκόταν μία μεγάλη σειρά από παράθυρα ενώ στον απέναντι τοίχο ήταν κολλημένα χαρτόνια με φωτογραφίες μαθητών και καθηγητών από το προηγούμενο έτος που είχαν πάει εκπαιδευτική εκδρομή. Παρόμοια, στον τοίχο πίσω από την έδρα του καθηγητή, βρισκόταν κολλημένα χρωματιστά φενιζόλ με φωτογραφίες μαθητών και καθηγητών από το προηγούμενο έτος που είχαν πάει εκπαιδευτική εκδρομή. Στον τοίχο αριστερά της πόρτας και απέναντι από την έδρα του καθηγητή, βρισκόταν μία βιβλιοθήκη μεταλλική χρώματος γκρι που έχει μέσα διάφορα παλιά χαρτόνια, χρώματα, βιβλία και άλλα υλικά χειροτεχνίας και θρανία που δεν χρησιμοποιούνταν. Κοντά στην πόρτα υπήρχε και ένας καλόγηρος για να κρεμάνε τα πανωφόρια, ένα καλάθι σκουπιδιών και ένα μεγαλύτερο μεταλλικό καλάθι σκουπιδιών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως ο τοίχος απέναντι από τον τοίχο με τα παράθυρα και ο τοίχος απέναντι από την έδρα του καθηγητή ήταν ζωγραφισμένοι με γκράφιτι που απεικόνιζαν τοπία με φοίνικες και είχαν και χαρτόνια κολλημένα με ζωγραφιές πάνω τους.



Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2014-2015 υπήρξαν αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, οι οποίες γινόντουσαν πολλές φορές την τελευταία στιγμή. Πολλές φορές οι μαθητές δεν γνώριζαν σε ποια αίθουσα θα βρισκόντουσαν μετά το διάλειμμα και εάν έπρεπε να πάρουν μαζί τους τα πράγματα τους. Αυτό δυσκόλευε και αναστάτωνε τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές και τους ίδιους τους υπεύθυνους. Αυτό συνέβαινε λόγω ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό.



4. Ειδική Διδακτική- θεωρητική τεκμηρίωση

Η διδακτική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής και το αντικείμενο της είναι τα προβλήματα της διδασκαλίας. Πρόκειται για έναν όρο ο οποίος χρησιμοποιήθηκε από τον Ratichius και αργότερα τον J. Comenius. Η ειδική διδακτική αποτελεί κλάδο της γενικής διδακτικής και ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας, όπως τα προβλήματα διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Η ειδική διδακτική αξιοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθητών με ΕΕΑ. Ο όρος μαθητές με ΕΕΑ αφορά εκείνους τους μαθητές που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Δροσινού, 2014α, σ.2).

Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας

Η Συναισθηματική Οργάνωση εντάσσεται στη Γενική Ενότητα του ΠΑΠΕΑ η οποία ονομάζεται Μαθησιακή Ετοιμότητα αποτελώντας τον ετήσιο στόχο για το συγκεκριμένο μαθητή. Η συγκεκριμένη διδακτική προτεραιότητα αποτέλεσε και αίτημα των γονέων, οι οποίοι δήλωσαν πως ο μαθητής έχει μεγάλη αγωνία όταν θέλει να αποκτήσει κάποιο αντικείμενο που του έχουν υποσχεθεί, στρεσάρεται, μπορεί να γίνει εξαιρετικά επίμονος με έναν περίεργο τρόπο: κατεβάζει το βλέμμα και δεν μιλά, κλείνεται στον εαυτό του. Μεσοπρόθεσμο στόχο της παρέμβασης στην ΕΑΕ αποτέλεσαν η δεύτερη ενότητα της περιοχής «Συναισθηματική Οργάνωση»: «Ενδιαφέρον για μάθηση». Επρόκειτο για ένα συνεσταλμένο νεαρό ενήλικα, ο οποίος τα τελευταία όμως χρόνια σε επίπεδο συμπεριφοράς έχει αρχίσει να «ωριμάζει» και να αποκτά την εικόνα παιδιού εφηβικής ηλικίας. Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ελήφθησαν υπόψη τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του μαθητή. Στα δυνατά σημεία θα οικοδομηθεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, π.χ. απουσία επιθετικών συμπεριφορών, καλές βασικές αναγνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες, καλός προσανατολισμός και αίσθηση του ρυθμού, ικανοποιητική ακουστική και οπτική μνήμη, είναι γιος ιερέα και έχει εμπειρίες να βοηθά τον πατέρα του κατά την επιτέλεση του λειτουργήματος του. Τα αδύναμα στοιχεία όπως τάση για απομόνωση, γνωστικά ελλείμματα, χαμηλές μαθηματικές δεξιότητες, δυσκολίες προσαρμογής σε νέες συνθήκες και δυσκολίες σε επίπεδο διαχείρισης του στρες, ελήφθησαν επίσης υπόψη.

Έγινε προσπάθεια για στήριξη και εργασία πάνω στα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του προκειμένου να επιτευχθεί ο μακροπρόθεσμος στόχος της Συναισθηματικής Οργάνωσης, όπου οι δυσκολίες στη συγκεκριμένη περιοχή αποτελούν το βασικό αρνητικό στοιχείο της συμπεριφοράς του. Παράλληλα, μέσα από δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας, όπως η απόκτηση καλών πρακτικών εργασίας (π.χ. συνέπεια), λειτουργικής συμπεριφοράς στο χώρο της τάξης ή εργασίας (π.χ. πειθαρχία σε κανόνες), συναισθηματική και προσωπική επάρκεια αναφορικά με την εργασία (π.χ. να είναι περιποιημένος), γνωριμία και επαφή με τους χώρους εργασίας (π.χ. γνωριμία με επαγγέλματα) και απόκτηση τεχνικών προεπαγγελματικών δεξιοτήτων (π.χ. να χρησιμοποιεί με ασφάλεια απλά εργαλεία) δόθηκε η δυνατότητα να αισθανθεί

κοινωνική αποδοχή και να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον ολοκληρώσουν ως άτομο καθώς μακροπρόθεσμα μπορεί να ημι-αυτονομηθεί με την απόκτηση προστατευόμενης ημι-απασχόλησης, να συμμετέχει σε δραστηριότητες που προάγουν το γενικό καλό και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει. Παράλληλα, μέσα από δραστηριότητες (π.χ. παρακολούθηση σεμιναρίων, επισκέψεων σε μουσεία και εκθεσιακούς χώρους, μετακίνηση με μέσα αστικής συγκοινωνίας) δόθηκε η ευκαιρία καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η άτυπη αξιολόγηση του υπό μελέτη νεαρού ενήλικα σε συνδυασμό με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό του ιστορικό, συνέβαλε στη δημιουργία του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) διδασκαλία προεπαγγελματικών δεξιοτήτων με έμφαση την προστατευόμενη ημιαπασχόληση. Δεδομένου του νοητικού του δυναμικού: μέτρια νοητική καθυστέρηση, της διπλής διάγνωσης: ψυχωσιόμορφη διαταραχή, της ηλικίας του: πρόκειται για ένα νεαρό ενήλικα 24 ετών, και των δυσκολιών οργάνωσης και διαχείρισης των συναισθημάτων του, οι οποίες δυσκολεύουν την καθημερινότητα του και την ανάπτυξη του δυναμικού του, δόθηκε διδακτική προτεραιότητα στην «Συναισθηματική Οργάνωση». Η αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης αποτελεί την περιοχή στην οποία θα υποστηριχτεί ο νεαρός ενήλικας με ΕΕΑ της συγκεκριμένης μελέτης με κατάλληλες στοχευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις μαθησιακής ετοιμότητας. Η συναισθηματική οργάνωση είναι σημαντική αναπτυξιακή περιοχή για τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών, καθώς η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept), η αποδοχή ή μη τυχόν προβλημάτων και αναπηριών, η αποδοχή ή μη άλλων προσώπων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, το είδος και το βαθμό της κοινωνικής του προσαρμογής και καθορίζουν το βαθμό της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων ενός παιδιού απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους βοηθά στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος με την ενεργό συμμετοχή του σε επίπεδο πολυαισθητηριακής προσέγγισης και διεύρυνσης των διαπροσωπικών του σχέσεων. Πρέπει να αποφεύγεται η ασφυκτική καθοδήγηση του παιδιού, ώστε να μπορέσει να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, η οποία τελικά διευκολύνει την προσαρμογή του. Η συναισθηματική οργάνωση συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Οι επιμέρους

περιοχές στις οποίες θα επικεντρωθεί η ειδική διδακτική εργασία στο νεαρό ενήλικα είναι το «Ενδιαφέρον για μάθηση». Η συναισθηματική οργάνωση επηρεάζεται και διαφοροποιείται από την ύπαρξη ή απουσία ενδιαφέροντος για μάθηση, καθώς το ενδιαφέρον για μάθηση αυξάνει την προσοχή του ατόμου σε σημείο τέτοιο που να διαμορφώνεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην προσοχή και το ενδιαφέρον. Ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες κινητοποιείται συναισθηματικά μέσω του ενδιαφέροντος για μάθηση και τίθεται σε λειτουργία η προσοχή του. Οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέσω των διδακτικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στο ενδιαφέρον για τη μάθηση με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας αναφέρονται στα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές του ανάγκες (Δροσινού & συν., 2009).

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα αποτελεί βασικό άξονα του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.). Ο συγκεκριμένος μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσεγγίστηκε με κριτήριο την παιδαγωγική αντιμετώπιση των σοβαρών δυσκολιών στη μάθηση με ένα δομημένο διαθεματικό διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος αναπτύχθηκαν ευέλικτες καινοτόμες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του. Ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην οργάνωση της προσωπικότητάς του, στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του, στην ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό (Δροσινού, 2007).

Κρίνεται αναγκαία η ειδική διδακτική εργασία και το πρόγραμμά του έπρεπε να είναι στοχευμένο, ατομικό, δομημένο για να μπορέσει να βελτιωθεί η ένταξη του στα ομαδικά και ατομικά προγράμματα που παρακολουθεί στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας, αλλά και η ένταξη του στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης στην οποία ζει μέσω της ημιαυτόνομης απασχόλησης.

Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ

Η ειδική διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στις 17 Μαρτίου 2015 έληξε στις 28 Απριλίου 2015, αποτελείτο από 8 ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις, και υλοποιήθηκε κατά την πρακτική άσκηση 158 ωρών. Το πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο

υποστηρίζαμε τον ενήλικο μαθητή ήταν ατομικό με βάση τις αρχές του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και άμεση διδασκαλία ένας προς ένας προς ένα εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ή/και μικροομαδικό σε σχέση ένας προς 2-3 μαθητές μέσα στους οποίους ήταν ενταγμένος ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης (Barisone, 2015, Soro, 2015). Η ειδική διδακτική πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα Η/Υ, στην αίθουσα διδασκαλίας, στο κυλικείο του σχολείου, στις αίθουσες συνεδριάσεων καθώς και στα μέσα μαζικής μεταφοράς στη πόλη της Καλαμάτας.

Ακολουθήθηκε μία ορισμένη διαδικασία με λογική σειρά προκειμένου να συνάδει με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του ΠΑΠΕΑ. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Δροσινού & συν., 2009, σ.28-43) η διαδοχή των οδηγιών ήταν κατανοητή, τα στοιχεία της διαδοχής ήταν δομικά συνδεδεμένα και οδηγούσαν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013, σ.27-35), η αποκτημένη δεξιότητα μπήκε σε ιεραρχία δεξιοτήτων, το πρόγραμμα ενέπιπτε στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και η αρχική κατευθυνόμενη από την εκπαιδευόμενη ειδική παιδαγωγό καθοδήγηση οδηγούσε το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας. Ήταν ενταξιακό με σκοπό να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη και βελτίωση της καθημερινότητας του μαθητή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και στην ευρύτερη κοινότητα. Σύμφωνα με την μεθοδολογία που αποτυπώνεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού & συν., 2009, σ.28-43) ακολουθήθηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Βασίστηκε στην τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του, αλλά λήφθηκε υπόψη και το μαθησιακό επίπεδο του. Ένα πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην προσπάθεια αντιμετώπισης των σοβαρών ελλειμμάτων σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, 2014).

Το 1^ο Βήμα, πραγματοποιήθηκε από 16 Δεκεμβρίου 2014 έως 22 Ιανουαρίου 2015. Ο ειδικός διδακτικός στόχος ήταν «να ενδιαφέρεται να μάθει καινούργια πράγματα». Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Κοινωνική Συμπεριφορά.

Το 2^ο Βήμα, πραγματοποιήθηκε από 23 Ιανουαρίου έως 20 Φεβρουαρίου 2015. Ο

ειδικός διδακτικός στόχος ήταν «να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους». Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον.

Το 3^ο Βήμα, πραγματοποιήθηκε από 21 Φεβρουαρίου έως 20 Μαρτίου 2015. Ο ειδικός διδακτικός στόχος ήταν «να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας». Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον.

Το 4^ο Βήμα, πραγματοποιήθηκε από 23 Μαρτίου έως 22 Απριλίου 2015. Ο ειδικός διδακτικός στόχος ήταν «να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας». Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον.

Το 5^ο Βήμα, θα πραγματοποιηθεί από 22 Απριλίου έως 22 Μαΐου 2015. Ο ειδικός διδακτικός στόχος είναι «να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας». Οι περιοχές υποστήριξης είναι οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον.

Το 6^ο Βήμα, θα πραγματοποιηθεί από 23 Μαΐου έως 20 Ιουνίου 2015. Ο ειδικός διδακτικός στόχος είναι «Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας και κοινωνικοποίησης». Οι περιοχές υποστήριξης είναι οι ακόλουθες: Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Ψυχοκινητικότητα/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή

στο Περιβάλλον.

Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)

Ο Χρηστάκης (2013) στο βιβλίο του “Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης” αναφέρεται εκτενώς στην ανάλυση του διδακτικού έργου. Με βάση αυτό πραγματοποιήθηκαν οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις. Η πρώτη στις 17 Μαρτίου 2015, αφορούσε να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα από την παρακολούθηση ομιλίας με θέμα τη «Συνέντευξη Εργασίας». Η δεύτερη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι οι άλλοι άνθρωποι εργάζονται και να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η τρίτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να αναγνωρίζει ο μαθητής τα εργαλεία δουλειάς βασικών επαγγελμάτων και να ταυτίζει τα εργαλεία με το κατάλληλο επάγγελμα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η τέταρτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τη σπουδαιότητα να εργάζεται ένας άνθρωπος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ζει μία αξιοπρεπή ζωή, μέσα από την παρακολούθηση Ημερίδας με θέμα τη διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με το αναπηρικό κίνημα στην Καλαμάτα στις 27 Μαρτίου 2015. Η πέμπτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 2 Απριλίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις για κάθε επάγγελμα μέσα από σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η έκτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 3 Απριλίου 2015, αφορούσε να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, μέσα από οπτικοποιημένο υλικό σε ντοσιέ δραστηριοτήτων. Η έβδομη και όγδοη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 28 Απριλίου 2015, την δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα αντίστοιχα, αφορούσαν να μαθαίνει ο μαθητής για τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν, μέσα από την γνωστική μηχανή: «Το Παπουτσόκουτο με τις Αγγελίες», μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας.

Στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η μεθοδολογία παρέμβασης ορίζεται σύμφωνα με τον αριθμό των προσώπων που εμφανίζεται στην διδακτική

αλληλεπίδραση (εκπαιδευτικός-μαθητής/-ές). Ανάλογα με το στόχο, η διδακτική παρέμβαση μπορεί να είναι εξατομικευμένη (ένας προς έναν) ή μικροομαδική (ένας προς δυο, ένας προς τρεις, ένας προς τέσσερις). Δεύτερον, τα βήματα των δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων. Ανάλογα με τον διδακτικό στόχο ορίζονται και τα βήματα επειδή είναι αδύνατο οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχτούν όλες μαζί. Ο στόχος μπορεί να τεμαχίζεται κατά περίπτωση σε μικρά κομμάτια-βήματα (Task analysis). Τα βήματα προσδιορίζονται και καταγράφονται με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν. Πάντα η καταγραφή αρχίζει από τα πιο εύκολα και προχωρεί στα δυσκολότερα. Το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο, ώστε να το πετυχαίνουν τα παιδιά. Το τελευταίο τείνει να ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο. Κανένα βήμα δεν μπορεί να διδάσκεται χωρίς να έχει κατακτηθεί το προηγούμενο (Δροσινού & συν., 2009, σ.30-31). Με βάση την ανάλυση του διδακτικού έργου πραγματοποιήθηκαν οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις.

Η πρώτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 17 Μαρτίου 2015, αφορούσε να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα από την παρακολούθηση ομιλίας με θέμα τη «Συνέντευξη Εργασίας». Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την εισηγήτρια του σεμιναρίου, φάκελο σημειώσεων της ημερίδας, στυλό, βιντεοπροβολέα, μικρόφωνο εισηγήτριας, φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, στυλό παρουσίασης. Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι απαιτείται καλή προετοιμασία από μέρους του ενδιαφερόμενου πριν από μία συνέντευξη εργασίας και τι συμπεριφορές πρέπει να επιδείξει για να έχει πιθανότητες να επιλεγεί για μία εργασία. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε για φαγητό και αναψυκτικό στο μπουφέ του ξενοδοχείου.

Η δεύτερη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι οι άλλοι άνθρωποι εργάζονται και να αναγνωρίζει

και να ονομάζει τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Ψυχοκινητικότητα/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε μαρκαδόρους, χαρτόνι και ένα χειροποίητο άλμπουμ με τίτλο: «Το άλμπουμ με τα επαγγέλματα» με σκίτσα των βασικών επαγγελμάτων στην κοινότητα: Φούρναρης, Ιερέας, Ζαχαροπλάστης, Ιατρός, Κηπουρός, Δάσκαλος κ.α.. Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι οι άλλοι άνθρωποι εργάζονται και να αναγνωρίζει τα βασικά επαγγέλματα ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: Του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.

Η τρίτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να αναγνωρίζει ο μαθητής τα εργαλεία δουλειάς βασικών επαγγελμάτων και να ταυτίζει τα εργαλεία με το κατάλληλο επάγγελμα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε τη γνωστική μηχανή «Το κουτί με τα επαγγέλματα και τα εργαλεία τους» (παπουτσόκουτο), κάρτες που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα και τα εργαλεία τους, μαρκαδόρους, χαρτόνι. Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από την αναγνώριση των εργαλείων δουλειάς βασικών επαγγελμάτων και να ταυτίζει τα εργαλεία με το επάγγελμα, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: Του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.

Η τέταρτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 27 Μαρτίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τη σπουδαιότητα να εργάζεται ένας άνθρωπος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ζει μία αξιοπρεπή ζωή, μέσα από την παρακολούθηση

Ημερίδας με θέμα τη διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με το αναπηρικό κίνημα, με εστίαση στην εκπαιδευτική δράση «Πρόγραμμα ΔΒΜ Ατόμων με Βαρίες Αναπηρίες και Πολλαπλές Ανάγκες Εξάρτησης σε Κοινωνικές Δεξιότητες», η οποία διοργανώθηκε από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) διοργανώνει Ημερίδα στη Καλαμάτα στις 27 Μαρτίου 2015 στο Ξενοδοχείο Pharae Palace. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε τους εισηγητές του σεμιναρίου, βιντεοπροβολέα, μικρόφωνο, φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής. Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας να εργάζεται ένας άνθρωπος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ζει μία αξιοπρεπή ζωή. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε για φαγητό και αναψυκτικό στο μπουφέ του ξενοδοχείου.

Η πέμπτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 2 Απριλίου 2015, αφορούσε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις για κάθε επάγγελμα μέσα από σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε φάκελο με σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά και το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση». Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις για κάθε επάγγελμα ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.

Η έκτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 3 Απριλίου 2015, αφορούσε να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια

μίας συνέντευξης εργασίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, μέσα από οπτικοποιημένο υλικό σε ντοσιέ δραστηριοτήτων. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε ντοσιέ δραστηριοτήτων, φωτογραφίες. Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από την κατανόηση του τρόπου προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.

Η έβδομη και όγδοη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 28 Απριλίου 2015, την δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα αντίστοιχα, αφορούσαν να μαθαίνει ο μαθητής για τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν, μέσα από την γνωστική μηχανή: «Το Παπουτσόκουτο με τις Αγγελίες», μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε τη γνωστική μηχανή «Το Παπουτσόκουτο με τις Αγγελίες», το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο διαμερίσματα. Το πρώτο (αριστερά) είχε εικόνες με επαγγέλματα και το δεύτερο (δεξιά) είχε αποκόμματα αγγελιών εύρεσης εργασίας από τοπικές εφημερίδες της πόλης της Καλαμάτας. Περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», τον Η/Υ ως ενισχυτή (άκουσμα μουσικής) και το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system). Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι για να βρει κάποιος δουλειά είναι να μαθαίνει να διαβάζει αγγελίες εύρεσης εργασίας σε τοπικές εφημερίδες. Ένας ακόμη διδακτικός στόχος ήταν να συνειδητοποιήσει πως για κάθε επάγγελμα απαιτούνται και ζητούνται από τους υποψήφιους εργοδότες, διαφορετικές δεξιότητες (προσόντα) εργασίας με τον υποψήφιο εργοδότη, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα,

λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα μετά την κάθε διδακτική ώρα να ακούσουμε μουσικά κομμάτια στο u-tube ενός αγαπημένου του τραγουδιστή, του Χατζηγιάννη. Του άρεσε πολύ αυτό και φάνηκε να τον χαλάρωσε. Η αμοιβή χορηγήθηκε μετά την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας και την απόκτηση τριών αυτοκόλλητων ανά δραστηριότητα. Αυξήθηκε ο αριθμός των αυτοκόλλητων για να μάθει σταδιακά να μην ενισχύεται αμέσως. Και τα τρία δόθηκαν κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Το πρώτο δόθηκε για ενίσχυση του πόσο καλά καθόταν στη θέση του και υπήρξε συγκεντρωμένος κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, το δεύτερο γιατί συνεργάζονταν αρμονικά και το τρίτο με την ολοκλήρωση του μαθήματος. Οι ενισχυτές εμπλουτίστηκαν στην όγδοη ειδική διδακτική παρέμβαση και δεν ήταν μόνο η πορτοκαλάδα. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά σε αυτό. Κάθε διδακτική παρέμβαση (όγδοη και ένατη) διήρκησε περίπου 20 λεπτά.

Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα

Τα υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Βιβλιοτετράδιο «Συναισθηματική οργάνωση». Τα εργαλεία/ αντικείμενα τα οποία αξιοποιήθηκαν ήταν το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), Τσάι/ πορτοκαλάδα, Ντοσιέ δραστηριοτήτων, Παπουτσόκουτο, Εικονίδια επαγγελμάτων και Ημερησίου προγράμματος. Τα βιβλία και αναλώσιμα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Ψαλίδια, Χαρτιά Α4, Βέλτρον, Χρωματιστά χαρτόνια, Εικόνες, σκίτσα, φωτογραφίες μαρκαδόρους. Ηλεκτρονικά μέσα τα οποία αξιοποιήθηκαν ήταν ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Φωτογραφική μηχανή, Εκτυπωτής, αφαιρούμενος εξωτερικός δίσκος Η/Υ.

Σημαντική θέση κατέχει η γνωστική μηχανή- παπουτσόκουτο, η οποία συμπεριλαμβάνεται στα τρισδιάστατα απόλυτα εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά, η οποία εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες του υπό μελέτη παιδιού. Το παπουτσόκουτο δημιουργείτε με απλά υλικά, με κινητές κάρτες που αναπαριστούν εικόνες μέσα από τα βιώματα του παιδιού. Η γνωστική μηχανή κατανοείται αυστηρά σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και απαιτεί την ελάχιστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Αυτές δομούνται στο χρόνο και το χώρο που κατανοείται από το παιδί και διευκολύνει την αυτονομία

του. Σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού μπορεί να αξιολογηθεί παιδαγωγικά το αποτέλεσμα και από τον μικρότερο διδακτικό στόχο, που μπορεί να αναπτυχθεί στην παρέμβαση της ημερήσιας, εβδομαδιαίας και μηνιαίας εργασίας (Δροσινού, 2014b, σ.2). Τα παπουτσόκουτα (shoe-boxes) αποτελούν μια καινοτόμα εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει την χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών, στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή του, υποβοηθώντας τον να διακρίνει, να ταυτοποιεί, να αυτονομείται στη μάθηση (Δροσινού & συν., 2009, σ.39).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως η γνωστική μηχανή- παπουτσόκουτο κατέχει σημαντική θέση στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Το παπουτσόκουτο δημιουργήθηκε με απλά υλικά (χαρτόνι, κόλλα, μαρκαδόρους), με κινητές κάρτες που αναπαριστούν εικόνες βασικών επαγγελμάτων (ιατρός, μεταφορέας, σερβιτόρος κ.α.) τα οποία ο μαθητής γνωρίζει μέσα από τα βιώματα του και ταυτίζονται με τις αγγελίες εύρεσης εργασίας. Κατά τη δημιουργία του παπουτσόκουτου λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του παιδιού και η ελάχιστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Αυτές δομήθηκαν στο χρόνο και το χώρο που κατανοείται από το παιδί προκειμένου να διευκολυνθεί η αυτονομία του. Για παράδειγμα, ένας από τους διδακτικούς στόχους είναι το παιδί σε βάθος χρόνου να μάθει να εργάζεται μόνο του στην αίθουσα διδασκαλίας με το παπουτσόκουτο, χωρίς βοήθεια- καθοδήγηση (Δροσινού, 2014γ, σ.2).

Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας

Η συμπεριφορά- στόχος αφορούσε να μην τρίβει ο μαθητής τα χέρια του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να λειτουργεί ημιαυτόνομα και να μάθει να χαίρεται το μάθημα μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

Το σύστημα αμοιβής το οποίο επιλέχθηκε για το συγκεκριμένο μαθητή ήταν «το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών», όπου μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης ενισχύονταν με ένα αυτοκόλλητο. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης ο μαθητής ενισχύονταν με ένα αυτοκόλλητο. Όταν θα συγκέντρωνε πέντε αυτοκόλλητα, θα πηγαίναμε στο κυλικείο του ΣΔΕ και θα πίναμε ένα ρόφημα

(πορτοκαλάδα ή τσάι). Η αμοιβή δεν ήταν τυχαία, αλλά σύμφωνη και ορισμένη με κριτήριο τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του (Δροσινού & συν., 2009, σ.36). Η αμοιβή του συγκεκριμένου μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, ήταν λεκτική: «Μπράβο! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο και υλική: επίσκεψη στο κυλικείο για ρόφημα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί το συναισθηματικό μεσολαβητή για να αναπτύξουμε μία αλληλεπιδραστική διδακτική σχέση με το παιδί (Δροσινού, 2014α, σ.3). Συνεπώς, η αμοιβή του συγκεκριμένου μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, ήταν λεκτική: «Μπράβο! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο και υλική: επίσκεψη στο κυλικείο για ρόφημα. Η αμοιβή δεν ήταν τυχαία, αλλά σύμφωνη και ορισμένη με τα κριτήρια τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του παιδιού (Δροσινού & συν., 2009, σ.36). Στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις αρκούσε να συγκεντρώσει 1 αυτοκόλλητο ανά παρέμβαση αυτοκόλλητα και μετά να ενισχυθεί. Αρχικά ενισχύθηκε αρκετά ώστε να συμμετέχει με μεγαλύτερη ευχαρίστηση και προθυμία. Μακροπρόθεσμα ο στόχος ήταν να συγκεντρώσει πέντε αυτοκόλλητα και να κερδίζει την αμοιβή. Δηλαδή, 1 αυτοκόλλητο για κάθε διδακτική ώρα/ ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση. Δηλαδή, 5 αυτοκόλλητα για κάθε ημέρα. Στις δύο τελευταίες διδακτικές παρεμβάσεις η αμοιβή εμπλουτίστηκε.

Έντυπο καταγραφής με τους γονείς

Η αξιολόγηση όλων των ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση του εντύπου συνεργασίας με το γονέα, του εντύπου καθημερινής καταγραφής και του εντύπου διδακτικής αλληλεπίδρασης. Ο στόχος ήταν να ολοκληρώσει ο μαθητής επιτυχώς 7/8 δραστηριότητες. Η παρέμβαση υπήρξε επιτυχημένη, καθώς ο μαθητής κατόρθωσε να ολοκληρώσει 7/8 δραστηριότητες με μεσαία αυτονομία και χρωμάτισε τα συναισθήματα του. Ανταποκρίθηκε με ευχαρίστηση, κινήθηκε το ενδιαφέρον του και βελτιώθηκε η επίσταση προσοχής. Τι πήγε καλά: Φάνηκε να ανταποκρίνεται με ευχαρίστηση, να κινείται το ενδιαφέρον του και να βελτιώνεται η επίσταση προσοχής του.

Τι δεν πήγε καλά: Η παρέμβαση που αφορούσε την παρακολούθηση της Ημερίδας με εστίαση στην εκπαιδευτική δράση «Πρόγραμμα ΔΒΜ Ατόμων με Βαριές Αναπηρίες και Πολλαπλές Ανάγκες Εξάρτησης σε Κοινωνικές Δεξιότητες», φάνηκε

να τον κουράζει και θέλησε να αποχωρήσει μετά το διάλειμμα και να πάει σπίτι. Ίσως τον στρέσαρε η θεματολογία.

Τι να τροποποιηθεί: Να επιλέγεται πιο εύστοχα η θεματολογία των ημερίδων που πρόκειται να παρακολουθήσει, όπως επιλέχθηκε στην Ημερίδα του Σχολείου Τουρισμού. Να συνεχιστεί το ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης και να εμπλουτιστεί με επισκέψεις σε χώρους εργασίας, όπως ένα φούρνο, ζαχαροπλαστείο, παντοπωλείο, Εκκλησία κ.α. και κοινωνικές ιστορίες.

Ιδιαίτερη θέση στη συγκεκριμένη μελέτη κατέχουν και τα έντυπα καταγραφής της αλληλεπίδρασης με το γονέα και το έντυπο καθημερινής αλληλεπίδρασης με το παιδί, τα οποία συνέβαλαν στην παρακολούθηση της προόδου του παιδιού και στο να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να διαφοροποιηθεί). Τα συγκεκριμένα έντυπα ανήκουν στα ερευνητικά ημερολόγια. Τα ερευνητικά ημερολόγια μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικά στην κατανόηση καταστάσεων που προκαλούν ορισμένες συμπεριφορές, για παράδειγμα που και πότε συνέβη ένα περιστατικό, τι έκανε και τι αισθανόταν το παιδί εκείνη τη στιγμή. Τα ερευνητικά ημερολόγια περιορίζονται συνήθως σε μία ορισμένη δραστηριότητα που ενδιαφέρει άμεσα τον ερευνητή και οι καταχωρήσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν γίνονται αμέσως μετά το πέρας της συμπεριφοράς. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα καταγραφής και υποκειμενικών πληροφοριών και περιβαλλοντικών μεταβλητών. Το βασικό ζήτημα που χρήζει επίλυσης είναι πόσο χρονικό διάστημα πρέπει να καλυφθεί, το οποίο εξαρτάται από το βαθμό συνεργασίας του συμμετέχοντος. Μπορεί να εμπεριέχονται διάφοροι τρόποι καταγραφής και αναφοράς γεγονότων, όπως προφορικές ή γραπτές καταγραφές και φωτογραφίες ή βιντεοταινίες. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν γραπτές καταγραφές και φωτογραφίες. Τα ημερολόγια μπορεί να συμπληρώνονται για διάστημα λίγων ημερών, όπως στη συγκεκριμένη μελέτη, έως αρκετών ετών ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί. Η προσέγγιση των ερευνητικών ημερολόγιων έχουν πλεονεκτήματα: μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή από τους συμμετέχοντες, εξοικονομείται χρόνος και χρήμα για τον ερευνητή που χρειάζεται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις από ένα άτομο, μπορεί να το καθοδηγήσει σωστά στην αρχή της έρευνας και να επικοινωνήσει μαζί του μετά την ολοκλήρωση συμπλήρωσης του ημερολογίου. Επίσης, τα δεδομένα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά και έτσι καταδεικνύεται η ακολουθία των γεγονότων και το ύφος και η ποικιλία των πληροφοριών που

εμπεριέχονται μπορεί να είναι πολύ πλούσια. Τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι το γεγονός ότι είναι δύσκολος για τον ερευνητή ο έλεγχος καταχώρησης των δεδομένων στη σωστή χρονική στιγμή από τον ιδιοκτήτη και εάν σημειώνει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις ή τα συναισθήματα που συμφωνούν με τις υποδείξεις και τις οδηγίες του ερευνητή. Δεύτερον, πολλά άτομα βαριούνται πολλές φορές και εγκαταλείπουν εντελώς την καταγραφή ή δεν συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο στα προβλεπόμενα τακτά χρονικά διαστήματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.283-285).

Η καταγραφή της προόδου ή διαφορετικά η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου είναι βασική απαίτηση και αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διαδραστικής διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεύτερον, για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί, και λοιπό προσωπικό του σχολείου με το οποίο υπάρχει συνεργασία. Τρίτον, για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους, που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Για το συγκεκριμένο σκοπό καταρτίστηκαν ενδεικτικές Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε αναπτυξιακή περιοχή με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες μπορούν να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων, και θεωρούνται ένα καλό βοήθημα για τον παιδαγωγό προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους παρουσίας. Επιπλέον, αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή με το μαθητή, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου αυτό απαιτείται και είναι εφικτό (Δροσινού & συν., 2009, σ.34-35).

Κατά την αξιολόγηση ο παιδαγωγός, εφόσον χρειάζεται υλικό αξιολόγησης, μπορεί να χρησιμοποιεί το υλικό που ορίζεται για τη διδασκαλία των διδακτικών στόχων (όπως κάρτες, cds, παιχνίδια) ή να δημιουργεί το δικό του υλικό με κατάλληλες παιδαγωγικές επιλογές. Για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα. Ενδεικτικές μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν η μέθοδος του «ΝΑΙ-ΟΧΙ», των συνεχόμενων αρχείων και των ημερολογίων. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει: το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον παιδαγωγό στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή και σε συνεργασία με το μαθητή. Επίσης περιλαμβάνει το έντυπο συνεργασίας με το γονέα, στο οποίο σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού & συν., 2009, 35).

Ολοκληρώνοντας, κατά τη μεθοδολογία παρέμβασης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και πρακτικά θέματα όπως η διαθεσιμότητα συμμετεχόντων, ερευνητών, εξοπλισμού και χώρου. Δεύτερον, ηθικές αρχές, όπως για παράδειγμα: παροχή επίσημης έγκρισης για τη διεξαγωγή μίας προτεινόμενης έρευνας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς, να μην κατασκευάζονται ή να παραποιούνται τα αποτελέσματα των ερευνών, αν ανακαλυφθεί κάποιο λάθος να διορθωθεί. Τρίτον, σημαντικές είναι και οι ιδέες που έχουμε εμείς οι ίδιοι για την έρευνα, τι πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να μελετήσουμε (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 114-115).

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε στην αναγνώριση της συμμετοχής του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής παρέχοντας νόημα σε μια μορφή προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα βασιζόμενη στη συστημική επιστημονική προσέγγιση και αξιοποίησε το γονέα στη μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας ταυτόχρονα, διακριτούς τους ρόλους του γονέα και του δασκάλου (Δροσινού, 2005).

5. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή

Ξεχωριστή θέση στην ειδική αγωγή κατέχει και η συνέντευξη, η οποία είναι μία διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.183). Η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται για να

αποκτηθεί μια πιο λεπτομερής εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επιτρέποντας περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν τη συζήτηση. Οι βασικές αρχές μίας ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η απόπειρα εδραίωσης μιας σχέσης με το άτομο που απαντά στις ερωτήσεις. Δεύτερον, η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τρίτον, ο συνεντευξιαστής αισθάνεται ότι είναι ελεύθερος να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων με ενδιαφέρον. Τέταρτον, η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες του συνεντευξιαζομένου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.198-199).

Αναφορικά με το αν οι ψυχοδυναμικές σχέσεις (Συνοδινού, 2014α, β) που αναπτύσσονται έμμεσα με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν το άτομο με νοητική αναπηρία να αποκτήσει προεπαγγελματικές δεξιότητες, όλοι οι εμπλεκόμενοι με το μαθητή ενήλικες απάντησαν θετικά.

6. Εργαλεία Έρευνας και Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

6.1 Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη διεξαγωγή πειράματος 5 διδακτικών παρεμβάσεων με διαφοροποιημένα κείμενα 5 κοινωνικών ιστοριών, με ορισμένο διδακτικό στόχο γλωσσικών δεξιοτήτων και μετρήθηκε η αναγνωστική κατανόηση σε θέματα ημιαπασχόλησης με οπτικούς νοητικούς διευκολυντές και τύπο λέξης.

Κοινωνική Ιστορία είναι ένας τρόπος γραφής, ο οποίος ορίστηκε ως Κοινωνική Ιστορία στις αρχές του 1991. Από την εποχή εκείνη, η εμπειρία και η αυξανόμενη κατανόηση που μπορεί να προσφέρει η πράξη είχε ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση του αρχικού ορισμού. Στη σημερινή εποχή λέγοντας Κοινωνική Ιστορία, εννοείται μια μέθοδος που καταλήγει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι με Διαταραχές στο Φάσμα του

Αυτισμού. Μια Κοινωνική Ιστορία ως μέθοδος απαιτεί μελέτη και σεβασμό της οπτικής γωνίας και του τρόπου αντίληψης του ατόμου με αυτισμό. Μια Κοινωνική Ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό. Με τη λογική αυτή, κάθε Κοινωνική Ιστορία απευθύνεται στις ανάγκες και προάγει την κοινωνική κατανόηση κι από τις δυο πλευρές, τόσο των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού όσο και εκείνων με τυπική ανάπτυξη, σε μια ισότιμη βάση. Συχνά, το αποτέλεσμα μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι η ανανέωση της ευαισθησίας που δείχνει ο κόσμος για τα άτομα με αυτισμό και συγχρόνως η πρόοδος σε ότι αφορά τη συμπεριφορά των ίδιων των ατόμων με αυτισμό (Δίπλα, 2012).

Κοινωνικές ιστορίες μπορούν να γράψουν δάσκαλοι και γονείς, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και φυσιοθεραπευτές, γιατροί και οδοντίατροι, γιαγιάδες και παππούδες, αδέρφια, θείοι, θείες και ανίψια, φίλοι και γείτονες. Γενικά, άνθρωποι που δουλεύουν ή ζουν με ανθρώπους με αυτισμό. Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορεί να χρησιμοποιούνται και να αναφέρονται σε άπειρο αριθμό θεμάτων. Συχνά γράφονται για να απαντήσουν σε καταστάσεις, που δημιουργούν αναστάτωση και προβλήματα ή για να δώσουν στο άτομο με αυτισμό την απαραίτητη κοινωνική πληροφόρηση, που ίσως του λείπει. Συνήθως, δεν χρειάζεται πολύς χρόνος, για να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει ένας γονιός ή ένας επαγγελματίας μια κατάσταση στην οποία θα μπορούσε να βοηθήσει μια Κοινωνική Ιστορία. Για παράδειγμα, οι γονείς μπορεί να σημειώσουν πως το παιδί τους έχει πρόβλημα στη βόλτα με το αυτοκίνητο, στο να παίζει με τα άλλα παιδιά, στο να βιώνει ή και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Μερικές φορές, τα ίδια τα άτομα με αυτισμό κάνουν ερωτήσεις ή σχόλια, προσδιορίζοντας έτσι δύσκολες ή δυσκολονόητες καταστάσεις ή καταστάσεις που μπορεί να παρερμηνευτούν. Τότε, μια ιστορία αρχίζει να γεννιέται. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα θέματα των Κοινωνικών Ιστοριών είναι τόσο διαφορετικά και ατομικά, όσο και οι μαθητές για τους οποίους γράφονται. Μπορεί να περιγράφουν δεξιότητες που είναι μέρος Αναλυτικών Προγραμμάτων, εξατομικευμένες κοινωνικές δεξιότητες που καλύπτονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να είναι η ανάλυση ενός στόχου σε βήματα. Συχνά, οι Κοινωνικές Ιστορίες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την καθημερινότητα της τάξης και τις μεταβολές αυτής της καθημερινότητας. Για

παράδειγμα, μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να περιγράψει τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην ακύρωση ενός διαλείμματος, ή στην παρουσία αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Επίσης, η σχολική καθημερινότητα εμπεριέχει προγράμματα εκδρομών και επισκέψεων, γιορτές και συγκεντρώσεις, εκπαιδεύσεις για φωτιά και σεισμό. Ο εκπαιδευτικός ίσως πρέπει να γράψει μια Κοινωνική Ιστορία, για να περιγράψει κάθε ξεχωριστό γεγονός προκαταβολικά (Δίπλα, 2012).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες έχουν κι έναν άλλο ρόλο που είναι εξίσου σημαντικός και συχνά πρωταρχικός, την αναγνώριση της επιτυχίας. Κατά κανόνα, η πρώτη Κοινωνική Ιστορία ενός παιδιού, πρέπει να περιγράφει μια δεξιότητα ή κατάσταση στην οποία το παιδί γενικώς επιτυγχάνει και είναι χωρίς προβλήματα. Έτσι, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ταυτιστεί με μια ιστορία απ'την αρχή ως το τέλος, γιατί σ'αυτήν επιτυγχάνει και πριν καταπιαστεί με μικρές ή μεγαλύτερες προκλήσεις. Εκτός αυτού, τα «γραπτά μένουν» και γνωρίζουμε πως τα γραπτά βραβεία μπορεί να έχουν μεγαλύτερο νόημα για ένα παιδί με αυτισμό σε σύγκριση με τους προφορικούς επαίνους. Για το λόγο αυτό, τουλάχιστον οι μισές από τις Κοινωνικές Ιστορίες που γράφονται για ένα παιδί με αυτισμό, επιβάλλεται να δίνουν προσοχή στη θετική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια μόνιμη καταγραφή των ικανοτήτων του παιδιού που παρέχει στο παιδί πληροφορίες που είναι σημαντικές στο να αναπτύξει ένα θετικό αυτοσυναίσθημα (Δίπλα, 2012).

6.2 Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών

Το πείραμα ξεκίνησε στις 24 Απριλίου 2015, ολοκληρώθηκε στις 5 Μαΐου 2015, διεξήχθη στην αίθουσα Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας και ήταν ατομικό: ένας εκπαιδευόμενος προς ένα ειδικό εκπαιδευτή. Ο μαθητής έπρεπε να διαβάσει μία κοινωνική ιστορία 25 λέξεων, να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις στο πρόγραμμα Word σε Η/Υ μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας και ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα να χρωματίζει τα συναισθήματα του. Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια 30 περίπου λεπτά: 20 λεπτά η χορήγηση της κοινωνικής ιστορίας και 10 λεπτά η χορήγηση της αμοιβής. Η επεξεργασία, ανάλυση και ταξινόμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο των πολλαπλών

αναλύσεων στο πρόγραμμα excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

Η αίθουσα στην οποία πραγματοποιήθηκε τα στοχευμένα ατομικά διδακτικά πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του μαθητή ήταν η αίθουσα Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη αίθουσα γιατί πρόκειται για μία αίθουσα που έχει προστασία από τους θορύβους και μπορεί να πραγματοποιηθεί απερίσπαστα το μάθημα διδασκαλίας. Επίσης, η συγκεκριμένη αίθουσα βρίσκεται μέσα στο χώρο του ΣΔΕ, ακριβώς απέναντι από την αίθουσα της Διευθύντριας του ΣΔΕ και προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας. Επίσης, πρόκειται για μία αίθουσα αγαπητή στο μαθητή, στην οποία αισθάνεται άνετα, καθώς έχουμε κάνει πολλές φορές μάθημα. Το πρόγραμμα των ατομικών ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ήταν ατομικό: ένας εκπαιδευόμενος (ο υπό μελέτη μαθητής) προς ένας ειδικός εκπαιδευτής (εκπαιδευόμενη ειδική παιδαγωγός).

Ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος του στοχευμένου εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος είναι: «Να μαθαίνει τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν». Ο μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος του στοχευμένου εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος είναι: «Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση». Ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος του στοχευμένου εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος είναι: «Η Συναισθηματική Οργάνωση μέσα από δραστηριότητες Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας». Προσπαθούμε να επαληθεύσουμε μέσω του Πειράματος τον βραχυπρόθεσμο διδακτικό στόχο του στοχευμένου εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος, ο οποίος είναι «Να μαθαίνει τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν».

Οι περιοχές στις οποίες εντάσσεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν οι ακόλουθες: η περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, των Νοητικών Ικανοτήτων, της Κοινωνικής Συμπεριφοράς, της Προσαρμογής στο Περιβάλλον και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας.

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών.

Πρώτη Κοινωνική Ιστορία: “Ο Θανάσης προσπαθεί να βρει δουλειά”

Πρώτη Κοινωνική ιστορία: **Πρώτη διδακτική ώρα Παρασκευής 24 Απριλίου 2015**

Ο διδακτικός στόχος της Πρώτης Κοινωνικής Ιστορίας ήταν ο ακόλουθος: «**Να μάθει να αναζητά εργασία σε τοπικές αγγελίες**».

Ήταν ένας νεαρός που τον έλεγαν Θανάση (Περιγραφική πρόταση).

Προσπαθώντας να βρει δουλειά (Καθοδηγητική πρόταση), βρήκε στην τοπική εφημερίδα (Πρόταση επιβεβαίωσης) μία αγγελία που ζητούσαν υπάλληλο παντοπωλείου (Περιγραφική πρόταση).

Σύνολο λέξεων: 25

Αριθμός οπτικών διευκολυντών: 3

Πρώτη Κοινωνική Ιστορία:

"Ο Θανάσης προσπαθεί να βρει δουλειά"



Ήταν ένας νεαρός

που τον έλεγαν Θανάση.

Προσπαθώντας να βρει δουλειά,



βρήκε στην τοπική εφημερίδα



μία αγγελία που ζητούσαν υπάλληλο παντοπωλείου

Άσκηση: Υπογράμμισε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση.

1. Πώς λέγεται ο ήρωας της ιστορίας;

- A. Θανάσης
- B. Κώστας
- Γ. Θοδωρής

2. Τι προσπαθεί να βρει ο ήρωας της ιστορίας;

- A. Τα κλειδιά του
- B. Δουλειά
- Γ. Φίλους

3. Που βρήκε την αγγελία ο ήρωας της ιστορίας;

- A. Στο Διαδίκτυο
- B. Σε εφημερίδα
- Γ. Τον ενημέρωσε ένας φίλος

Η ειδική διδακτική παρέμβαση στις 24 Απριλίου 2015 την πρώτη διδακτική ώρα, αφορούσε να μάθει ο μαθητής να αναζητά εργασία σε τοπικές εφημερίδες, μέσα από την ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας και απάντηση σε τρεις ερωτήσεις, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την Πρώτη Κοινωνική Ιστορία «Ο Θανάσης προσπαθεί να βρει δουλειά» αποθηκευμένη σε αφαιρούμενο εξωτερικό δίσκο. Το σύνολο των λέξεων ήταν 25. Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν 3. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), τον ενισχυτή: πορτοκαλάδα.

Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι ένας τρόπος να βρει κάποιος δουλειά είναι να ψάχνει τις αγγελίες των τοπικών εφημερίδων όπου ζητούνται υπάλληλοι, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του.

Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.

Η αμοιβή χορηγήθηκε μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και την απόκτηση ενός αυτοκόλλητου. Δόθηκε η δυνατότητα στον Δ. να επιλέξει τι ρόφημα θα πει ο μαθητής (πορτοκαλάδα ή τσάι. Και τα δύο ροφήματα αρέσουν πολύ στον μαθητή. Τη συγκεκριμένη ημέρα επέλεξε πορτοκαλάδα. Η αμοιβή δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και την απόκτηση ενός αυτοκόλλητου. Θέλησα να ενισχύσω άμεσα τον μαθητή, καθώς επρόκειτο για μία απαιτητική δραστηριότητα. Μακροπρόθεσμα θα αυξήσω τον αριθμό των αυτοκόλλητων που θα πρέπει να συγκεντρώσει.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν περίπου 30 λεπτά.

Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα φάνηκε να άρεσε πάρα πολύ στον Δ. ! Κατόρθωσε να συνεργαστεί και να μείνει ικανοποιητικά συγκεντρωμένος.

Μου είπε πως του άρεσε πολύ που του ζήτησα να διαβάσει την κοινωνική ιστορία και να απαντήσει τις ερωτήσεις στον Η/Υ. Αρχικά ήταν λίγο αμήχανος αλλά μόλις του εξήγησα τι έπρεπε να κάνει και το είδε και στην πράξη μπόρεσε να ανταπεξέλθει.

Βοήθησε πολύ το γεγονός ότι ξέρει να χειρίζεται τον Η/Υ και του αρέσει να ασχολείται μαζί του. Ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά και απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις.

Τι θα τροποποιήσω: θα προσπαθήσω να αυξήσω λίγο την δυσκολία στη δεύτερη κοινωνική ιστορία και σε άλλη διδακτική ώρα θα χορηγήσω το «Παπουτσόκουτο με τις Αγγελίες». Το παπουτσόκουτο θα είναι χωρισμένο σε δύο διαμερίσματα. Το πρώτο (αριστερά) θα έχει εικόνες με επαγγέλματα και το δεύτερο (δεξιά) θα έχει αποκόμματα αγγελιών εύρεσης εργασίας από τοπικές εφημερίδες της πόλης της Καλαμάτας.

Η αλληλεπίδραση μας στα πλαίσια του εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος του συγκεκριμένου μαθητή προχωρά ικανοποιητικά. Ο ίδιος μου έχει

πει πως του κινεί το ενδιαφέρον το μάθημα. Προβληματίζεται για την πιθανότητα να βρει μελλοντικά εργασία. Το μάθημα μας όμως τον έχει προβληματίσει γιατί δεν είχε σκεφτεί πόσα πράγματα πρέπει να κάνει κάποιος για να βρει δουλειά και πόσες υποχρεώσεις έχει ως υπάλληλος... Με αφορμή αυτές τις σκέψεις του μαθητή είμαι κι εγώ προβληματισμένη για το μέλλον του...

Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία: “Ο Θανάσης κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας”

Δεύτερη Κοινωνική ιστορία: **Πρώτη διδακτική ώρα Τρίτης 28 Απριλίου 2015**

Ο διδακτικός στόχος της Δεύτερης Κοινωνικής Ιστορίας ήταν ο ακόλουθος: «**Να μάθει να κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας**».

Ο Θανάσης πήρε τηλέφωνο τον υποψήφιο εργοδότη (Περιγραφική πρόταση).

Έκλεισαν ραντεβού για συνέντευξη το επόμενο πρωί (Πρόταση επιβεβαίωσης).

Ο Θανάσης θα έπρεπε να έχει μαζί του το βιογραφικό του (Καθοδηγητική πρόταση).

Σύνολο λέξεων: **25**

Αριθμός οπτικών διευκολυντών: **3**

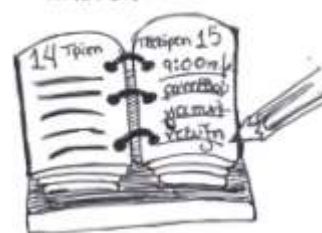
Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία:

"Ο Θανάσης κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας"



Ο Θανάσης πήρε τηλέφωνο τον υποψήφιο εργοδότη

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ



Έκλεισαν ραντεβού για συνέντευξη το επόμενο πρωί



Ο Θανάσης θα έπρεπε να έχει μαζί του το βιογραφικό του

Άσκηση: Υπογράμμισε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση.

4. Ποιον πήρε τηλέφωνο ο Θανάσης:

- A. Ένα φίλο του
- B. Τον υποψήφιο εργοδότη
- Γ. Την μητέρα του

5. Για ποιο λόγο έκλεισαν ραντεβού ο Θανάσης και ο υποψήφιος εργοδότης:

- A. Για να πάνε βόλτα
- B. Για καφέ
- Γ. Για συνέντευξη εργασίας

6. Τι θα έπρεπε να έχει μαζί του ο Θανάσης στη συνέντευξη εργασίας:

- A. Το βιογραφικό του
- B. Τη τσάντα του
- Γ. Το κινητό του τηλέφωνο

Η ειδική διδακτική παρέμβαση στις 28 Απριλίου 2015 την πρώτη διδακτική ώρα, αφορούσε να μάθει ο μαθητής να κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας με έναν υποψήφιο εργοδότη, μέσα από την ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας και απάντηση σε τρεις ερωτήσεις, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία «Ο Θανάσης κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας» αποθηκευμένη σε αφαιρούμενο

εξωτερικό δίσκο. Το σύνολο των λέξεων ήταν 25. Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν 3. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), τον ενισχυτή: πορτοκαλάδα.

Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση για να βρει κάποιος δουλειά είναι να κλείσει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας με τον υποψήφιο εργοδότη, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του.

Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για πορτοκαλάδα σε ένα αναψυκτήριο δίπλα στο ΣΔΕ γιατί το κυλικείο ήταν κλειστό. Προφανώς επειδή έχει ζεστάνει ο καιρός, επιλέγει πλέον αναψυκτικό και όχι ζεστό τσάι.

Η αμοιβή χορηγήθηκε μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και την απόκτηση τριών αυτοκόλλητων. Αύξησα των αριθμών των αυτοκόλλητων για να μάθει σταδιακά να μην ενισχύεται αμέσως. Και τα τρία δόθηκαν κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Το πρώτο το έβαλα να ενισχύσω το πόσο καλά κάθεται στη θέση του και είναι συγκεντρωμένος κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, το δεύτερο γιατί συνεργάζονταν αρμονικά μαζί μου και το τρίτο με την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Δόθηκε η δυνατότητα στον Δ. να επιλέξει τι ρόφημα θα πει ο μαθητής (πορτοκαλάδα ή τσάι). Και τα δύο ροφήματα αρέσουν πολύ στον μαθητή. Τη συγκεκριμένη ημέρα επέλεξε πορτοκαλάδα. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν περίπου 30 λεπτά.

Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα άρεσε και πάλι πάρα πολύ στον Δ. ! Κατόρθωσε να συνεργαστεί και να μείνει ικανοποιητικά συγκεντρωμένος. Μου είπε πως του άρεσε πολύ που του ζήτησα να διαβάσει την κοινωνική ιστορία και να απαντήσει τις ερωτήσεις στον Η/Υ. Ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά και απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις.

Τι θα τροποποιήσω: θα προσπαθήσω να αυξήσω λίγο την δυσκολία στις επόμενες κοινωνικές ιστορίες.

Τρίτη Κοινωνική Ιστορία: “Ο Θανάσης πηγαίνει στη συνέντευξη εργασίας”

Τρίτη Κοινωνική Ιστορία: **Τρίτη διδακτική ώρα Τρίτης 05 Απριλίου 2015**

Ο διδακτικός στόχος της Τρίτης Κοινωνικής Ιστορίας ήταν ο ακόλουθος: **«Να μαθαίνει τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν».**

Το επόμενο πρωί φόρεσε καθαρά ρούχα και χτενίστηκε (Περιγραφική πρόταση).

Πήγε για συνέντευξη (Καθοδηγητική Πρόταση) και

αφού συζήτησε με τον εργοδότη (Περιγραφική πρόταση),

τον επέλεξε για τη θέση υπαλλήλου σε παντοπωλείο (Πρόταση επιβεβαίωσης)!

Σύνολο λέξεων: **25**

Αριθμός οπτικών διευκολυντών: **3**

Η πρώτη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 05 Μαΐου 2015 την τρίτη διδακτική ώρα, αφορούσε να μάθει ο μαθητής να προετοιμάζεται και να πηγαίνει σε ραντεβού για συνέντευξη εργασίας με έναν υποψήφιο εργοδότη, μέσα από την ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας και απάντηση σε τρεις ερωτήσεις, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την Τρίτη Κοινωνική Ιστορία «Ο Θανάσης πηγαίνει στη συνέντευξη εργασίας» αποθηκευμένη σε αφαιρούμενο εξωτερικό δίσκο. Το σύνολο των λέξεων ήταν 25. Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν 3. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), τον ενισχυτή: πορτοκαλάδα.

Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση για να βρει κάποιος δουλειά είναι να πηγαίνει σε ραντεβού για συνέντευξη εργασίας με τον υποψήφιο εργοδότη και, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα να χρωματίζει τα συναισθήματα του.

Τέταρτη Κοινωνική Ιστορία: “Τι πρέπει να κάνει ο Θανάσης σαν υπάλληλος παντοπωλείου”

Τέταρτη Κοινωνική Ιστορία: **Τέταρτη διδακτική ώρα Τρίτης 05 Απριλίου 2015**

Ο διδακτικός στόχος της Τέταρτης Κοινωνικής Ιστορίας ήταν ο ακόλουθος: **«Να μαθαίνει τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν».**

Ο Θανάσης σαν υπάλληλος παντοπωλείου έπρεπε να τοποθετεί προϊόντα στα ράφια (Καθοδηγητική Πρόταση),

να βάζει τα καρότσια στη θέση τους (Περιγραφική πρόταση),

να σκουπίζει (Περιγραφική πρόταση)

και να ζυγίζει τα οπωροκηπευτικά (Περιγραφική πρόταση).

Σύνολο λέξεων: **25**

Αριθμός οπτικών διευκολυντών: **4**

Η συγκεκριμένη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 05 Μαΐου 2015 την τέταρτη διδακτική ώρα, αφορούσε να μάθει ο μαθητής τα καθήκοντα ενός υπαλλήλου παντοπωλείου (τα οποία είναι προσαρμοσμένα και ανταποκρίνονται και στις δυνατότητες του μαθητή), μέσα από την ανάγνωση της τέταρτης κοινωνικής ιστορίας και απάντηση σε τρεις ερωτήσεις, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την Τέταρτη Κοινωνική Ιστορία «Τι πρέπει να κάνει ο Θανάσης σαν υπάλληλος παντοπωλείου» αποθηκευμένη σε αφαιρούμενο εξωτερικό δίσκο. Το σύνολο των λέξεων ήταν 25. Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν 4. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), τον ενισχυτή: πορτοκαλάδα.

Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση του τι σημαίνει να είναι κάποιος υπάλληλος παντοπωλείου, ποια είναι τα καθήκοντα του, και ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα να χρωματίζει τα συναισθήματα του.

Πέμπτη Κοινωνική Ιστορία: “Ο Θανάσης ξεκινά τη νέα του δουλειά!”

Πέμπτη Κοινωνική Ιστορία: **Πέμπτη διδακτική ώρα Τρίτης 05/05/2015**

Την επομένη ημέρα ο Θανάσης ξύπνησε στις επτά το πρωί (Πρόταση Επιβεβαίωσης), ήπιε το γάλα του (Περιγραφική Πρόταση),

βούρτσισε τα δόντια του (Περιγραφική Πρόταση),

ντύθηκε (Περιγραφική Πρόταση), χτενίστηκε (Περιγραφική Πρόταση)

και ξεκίνησε χαρούμενος για δουλειά (Πρόταση Επιβεβαίωσης)!!!

Διδακτικός στόχος: «**Να μάθει τα επαγγέλματα που τον ενδιαφέρουν**»

Σύνολο λέξεων: **25**

Αριθμός οπτικών διευκολυντών: **5**

Η συγκεκριμένη ειδική διδακτική παρέμβαση στις 05 Μαΐου 2015 την πέμπτη διδακτική ώρα, αφορούσε να μάθει ο μαθητής να προετοιμάζεται πριν πάει στην εργασία του, μέσα από την ανάγνωση της Πέμπτης Κοινωνικής Ιστορίας και απάντηση σε τρεις ερωτήσεις, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των Η/Υ του ΣΔΕ Καλαμάτας. Οι περιοχές υποστήριξης ήταν οι ακόλουθες: Συναισθηματική Οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή σε Περιβάλλον/ Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε την Πέμπτη Κοινωνική Ιστορία «Ο Θανάσης ξεκινά τη νέα του δουλειά!» αποθηκευμένη σε αφαιρούμενο εξωτερικό δίσκο. Το σύνολο των λέξεων ήταν 25. Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν 5. Το παιδαγωγικό υλικό περιελάμβανε επίσης το βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», το Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), τον ενισχυτή: πορτοκαλάδα.

Η επιτυχία του διδακτικού βήματος καθοριζόταν από τη συνειδητοποίηση ότι πριν ξεκινήσει κάποιος να πάει στη δουλειά του πρέπει να κάνει κάποια βήματα προετοιμασίας, ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα και να χρωματίζει τα συναισθήματα του.

Η αμοιβή η οποία επιλέχθηκε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προτιμήσεις του μαθητή ήταν μεικτή. Συγκεκριμένα, λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η

δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση και των τριών δραστηριοτήτων (3^η, 4^η, 5^η διδακτική ώρα) να πάμε μαζί για πορτοκαλάδα σε ένα αναψυκτήριο δίπλα στο ΣΔΕ γιατί το κυλικείο ήταν και πάλι κλειστό.

Η αμοιβή χορηγήθηκε μετά την ολοκλήρωση και των τριών δραστηριοτήτων και την απόκτηση πέντε αυτοκόλλητων. Αύξησα των αριθμών των αυτοκόλλητων για να μάθει σταδιακά να μην ενισχύεται αμέσως. Το πρώτο το έβαλα να ενισχύσω το πόσο καλά κάθεται στη θέση του και είναι συγκεντρωμένος κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, το δεύτερο μετά την ολοκλήρωση της τρίτης κοινωνικής ιστορίας (3^η διδακτική ώρα), το τρίτο μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης κοινωνικής ιστορίας (4^η διδακτική ώρα), το τέταρτο μετά την ολοκλήρωση της πέμπτης κοινωνικής ιστορίας (5^η διδακτική ώρα) και το πέμπτο με την ολοκλήρωση του ημερησίου προγράμματος, γιατί συνεργάζονταν αρμονικά μαζί μου.

Δόθηκε η δυνατότητα στον Δ. να επιλέξει τι ρόφημα θα πει ο μαθητής (πορτοκαλάδα ή τσάι). Και τα δύο ροφήματα αρέσουν πολύ στον μαθητή. Τη συγκεκριμένη ημέρα επέλεξε πορτοκαλάδα.

Η διάρκεια της κάθε παρέμβασης (3^η, 4^η, 5^η διδακτική ώρα) ήταν περίπου 30 λεπτά.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες δραστηριότητες άρεσαν και πάλι πάρα πολύ στον Δ.! Κατόρθωσε να συνεργαστεί και να μείνει ικανοποιητικά συγκεντρωμένος. Μου είπε πως τον ηρεμούν αυτά που κάνουμε στο μάθημα μας. Ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά και απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις σε κάθε κοινωνική ιστορία.

Τι θα τροποποιήσω: εμπλουτισμός του ειδικού διδακτικού προγράμματος του μαθητή.

Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε από την υπεύθυνη μεταπτυχιακή φοιτήτρια τους μήνες Νοέμβριο 2014- Μάιο 2015, στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας κατά τις απογευματινές ώρες, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων κοινωνικοποίησης. Η ερευνητική μελέτη σκοπό είχε την παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ενός νεαρού ενήλικα 23,7 ετών με μέτρια νοητική καθυστέρηση και ψυχωσιόμορφη διαταραχή, και τη δημιουργία

Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) καταγράφηκε σε τρεις φάσεις: την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική, και περιελάμβανε τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μία για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: 1) Προφορικός Λόγος, 2) Ψυχοκινητικότητα, 3) Νοητικές Ικανότητες, 4) Συναισθηματική Οργάνωση. Η ΑΠΑ είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα και υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης (Δροσινού & συν., 2009, σ.18-19). Η αρχική ΑΠΑ λήφθηκε στις 18/12/2014, 4 εβδομάδες μετά την έναρξη της πρακτικής άσκησης, αποτελώντας τη βάση δημιουργίας του ειδικού προγράμματος παρέμβασης του μαθητή και των διδακτικών στόχων. Η ενδιάμεση ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 18/02/2015, 9 εβδομάδες μετά την αρχική αξιολόγηση. Η τελική ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε στις 28/04/2015, 10 εβδομάδες μετά την ενδιάμεση αξιολόγηση και με την ολοκλήρωση της ειδικής διδακτικής παρέμβασης.

Μεθοδολογικοί ερευνητικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας υπήρξαν η μη χορήγηση ερωτηματολογίου στους εμπλεκόμενους ενήλικες. Η επίδραση του παρατηρητή μέσω των προσδοκιών και της προηγούμενης γνωριμίας με το μαθητή και την οικογένεια του. Επίσης, η πιθανότητα επηρεασμού της εγκυρότητας από απώλεια δεδομένων κατά την παρατήρηση.

Κεφάλαιο 3.: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται έμμεσα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να βοηθήσουν το άτομο με νοητική αναπηρία να αποκτήσει προεπαγγελματικές δεξιότητες σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Αποτελέσματα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα)

Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις που καταγράφονται με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν προεπαγγελματικές δεξιότητες σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε άτομο με νοητική αναπηρία.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα από τη μελέτη του ιστορικού του μαθητή, τις συνεντεύξεις, τις ΛΕΒΔ (πίνακας, 1), την αυτοπαρατήρηση, την ετεροπαρατήρηση, και την ειδική διδακτική παρέμβαση.

Ποιοτικά δεδομένα

Στη γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις νοητικές ικανότητες ο μ.ό. των αποκλίσεων σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση ήταν: -22,0 εξάμηνα, με την ενδιάμεση: -22,0 εξάμηνα και την τελική: -20,6 εξάμηνα. Στη γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στη συναισθηματική οργάνωση ο μ.ό. των αποκλίσεων σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση ήταν: -21,0 εξάμηνα, με την ενδιάμεση: -19,0 εξάμηνα και την τελική: -17,6. Στη γραμμή προεπαγγελματικής ετοιμότητας (πίνακας, 2), όπου ήταν ένα από τα θετικά στοιχεία του μαθητή στα οποία στηρίχτηκε η ειδική διδακτική παρέμβαση και δόθηκε διδακτική προτεραιότητα, η πρόοδος του μαθητή υπήρξε συνεχής και σταθερή. Συγκεκριμένα, στις προεπαγγελματικές δεξιότητες ο μ.ό. των αποκλίσεων σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση ήταν: -18,0 εξάμηνα, με την ενδιάμεση: -17,0 εξάμηνα και την τελική: -16,0 εξάμηνα. Παρόμοια, στον επαγγελματικό προσανατολισμό ο μ.ό. των αποκλίσεων σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση ήταν: -18,0 εξάμηνα, με την ενδιάμεση: -17,0 εξάμηνα και την τελική: -16,0 εξάμηνα.

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																	
Όνομα μαθητή: Δ. Τάξη: Β' ΣΔΕ Εξάμηνο: Α'									Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 18/12/2014 (Γραμμή βάσης: κόκκινο) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 19/02/2015 (Γραμμή βάσης: κίτρινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 18/03/2015 (Γραμμή βάσης: μπλε)								
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																	
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση - Ενδιαφέρον για μάθηση																	
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα					(3) νοητικές ικανότητες						(4) συναισθηματική			
ΕΠΗΡΕΑΣ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή - λεπτή κίνηση	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρσίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική	Αυτοσυναισθηματική	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους	
Β' εξ. Β' ΣΔΕ																	
Α' εξ. Β' ΣΔΕ																	
Β' εξ. Α' ΣΔΕ																	
Α' εξ. Α' ΣΔΕ																	
Β' εξ. Γ' Λυκ																	
Α' εξ. Γ' Λυκ																	
Β' εξ. Β' Λυκ																	
Α' εξ. Β' Λυκ																	
Β' εξ. Α' Λυκ																	
Α' εξ. Α' Λυκ																	
Β' εξ. Γ' Γυμν																	
Α' εξ. Γ' Γυμν																	
Β' εξ. Β' Γυμν																	
Α' εξ. Β' Γυμν																	
Β' εξ. Α' Γυμν																	
Α' εξ. Α' Γυμν																	
Β' εξ. ΣΤ' Δημ																	
Α' εξ. ΣΤ' Δημ																	
Β' εξ. Ε' Δημ																	
Α' εξ. Ε' Δημ																	
Β' εξ. Δ' Δημ																	
Α' εξ. Δ' Δημ																	
Β' εξ. Γ' Δημ																	
Α' εξ. Γ' Δημ																	
Β' εξ. Β' Δημ																	
Α' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ																	
Α' εξ. Νηπ																	

Πίνακας 1. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και αλλαγές στα Επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας

	A	B	C	D	E	F	G
1	ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Δ. Τάξη φοίτησης: Β' ΣΔΕ. Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: Αρχική: 18/12/2014 (κόκκινη γραμμή). Ενδιάμεση: 18/02/2015 (πορτοκαλί γραμμή). Τελική: 28/04/2015 (μπλε γραμμή)					
2		Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)					
3		Διδακτικές Προτεραιότητες: Προεπαγγελματική ετοιμότητα: Προεπαγγελματικές Δεξιότητες					
4		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)					
5		Προεπαγγελματικές Δεξιότητες			Επαγγελματικός Προσανατολισμός		
6	Β' εξ. Β' ΣΔΕ						
7	Α' εξ. Β' ΣΔΕ						
8	Β' εξ. Α' ΣΔΕ						
9	Α' εξ. Α' ΣΔΕ						
10	Β' εξ. Γ' Λυκ						
11	Α' εξ. Γ' Λυκ						
12	Β' εξ. Β' Λυκ						
13	Α' εξ. Β' Λυκ						
14	Β' εξ. Α' Λυκ						
15	Α' εξ. Α' Λυκ						
16	Β' εξ. Γ' Γυμν						
17	Α' εξ. Γ' Γυμν						
18	Β' εξ. Β' Γυμν						
19	Α' εξ. Β' Γυμν						
20	Β' εξ. Α' Γυμν						
21	Α' εξ. Α' Γυμν	X	————— X			X	
22	Β' εξ. ΣΤ' Δημ	X	————— X			X	
23	Α' εξ. Στ' Δημ	X	————— X			X	
24	Β' εξ. Ε' Δημ						
25	Α' εξ. Ε' Δημ						
26	Β' εξ. Δ' Δημ						
27	Α' εξ. Δ' Δημ						
28	Β' εξ. Γ' Δημ						
29	Α' εξ. Γ' Δημ						
30	Β' εξ. Β' Δημ						
31	Α' εξ. Β' Δημ						
32	Β' εξ. Α' Δημ						
33	Α' εξ. Α' Δημ						
34	Β' εξ. Νηπ						
35	Α' εξ. Νηπ						
36							

Πίνακας 2. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και αλλαγές στα επίπεδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα

Ποσοτικά δεδομένα

Ακόμη αποδεικνύεται με βάση τα ποσοτικά δεδομένα από το πείραμα με τις πέντε κοινωνικές ιστορίες.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία στις 24 Απριλίου 2015 την πρώτη διδακτική ώρα: «Ο Θανάσης προσπαθεί να βρει δουλειά»: «Ήταν ένας νεαρός που τον έλεγαν Θανάση (Περιγραφική πρόταση). Προσπαθώντας να βρει δουλειά (Καθοδηγητική πρόταση), βρήκε στην τοπική εφημερίδα (Πρόταση επιβεβαίωσης) μία αγγελία που ζητούσαν υπάλληλο παντοπωλείου (Περιγραφική πρόταση)». Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν τρεις και ο τύπος λέξεων: 1) σφσφσφσφ- Θανάσης, 2) φσφσφσφσφ- εφημερίδα, 3) φσφσφσφσφ-αγγελία. Οι ερωτήσεις ήταν: 1) Πώς λέγεται ο ήρωας της ιστορίας; 2) Τι προσπαθεί να βρει ο ήρωας της ιστορίας; 3) Που βρήκε την αγγελία ο ήρωας της ιστορίας;

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία στις 28 Απριλίου 2015 την πρώτη διδακτική ώρα: «Ο Θανάσης κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας»: «Ο Θανάσης πήρε τηλέφωνο τον υποψήφιο εργοδότη» (Περιγραφική πρόταση). «Έκλεισαν ραντεβού για συνέντευξη το επόμενο πρωί» (Πρόταση επιβεβαίωσης). «Ο Θανάσης θα έπρεπε να έχει μαζί του το βιογραφικό του» (Καθοδηγητική πρόταση). Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν τρεις και ο τύπος λέξεων: 1) φσφσφσφσφ-εργοδότη, 2) σφσφσφσφσφ-ραντεβού, 3) σφσφσφσφσφσφ-βιογραφικό. Οι ερωτήσεις ήταν: 1) Ποιον πήρε τηλέφωνο ο Θανάσης; 2) Για ποιο λόγο έκλεισαν ραντεβού ο Θανάσης και ο υποψήφιος εργοδότης; 3) Τι θα έπρεπε να έχει μαζί του ο Θανάσης στη συνέντευξη εργασίας;

Η τρίτη κοινωνική ιστορία στις 5 Μαΐου 2015 την τρίτη διδακτική ώρα: «Ο Θανάσης πηγαίνει στη συνέντευξη εργασίας»: «Το επόμενο πρωί φόρεσε καθαρά ρούχα και χτενίστηκε» (Περιγραφική πρόταση). «Πήγε για συνέντευξη (Καθοδηγητική Πρόταση) και αφού συζήτησε με τον εργοδότη (Περιγραφική πρόταση), τον επέλεξε για τη θέση υπαλλήλου σε παντοπωλείο!» (Πρόταση επιβεβαίωσης). Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν τρεις και ο τύπος λέξεων ήταν: 1) σφσφσφσφσφσφ-χτενίστηκε, 2) σφσφσφσφσφσφ-συνέντευξη, 3) φσφσφσφσφσφ-υπάλληλος σφσφσφσφσφσφσφ-παντοπωλείου. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες τρεις: 1) Τι έκανε ο Θανάσης το επόμενο πρωί πριν πάει στη συνέντευξη; 2) Με ποιον συζήτησε ο Θανάσης στη συνέντευξη; 3) Για ποια θέση επέλεξαν το Θανάση;

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι μελέτες (Beadle-Brown et al., 2008, Δίπλα, 2012, Δροσινού, 2007, 2014, Koritsas et al., 2008, Vila et al., 2007). Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος ο μαθητής δήλωσε πως με την απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου θα ήθελε να αναζητήσει δουλειά σε ένα παντοπωλείο στην γειτονιά του και να συνεχίσει τις σπουδές του σε Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο στην Καλαμάτα.

1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα- ερευνητική υπόθεση

Η οικογένεια μπορεί να υποστηρίξει το προσανατολισμό μελλοντικής απασχόλησης σε άτομο με νοητική αναπηρία.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε μερικώς.

Ποιοτικά δεδομένα

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με την συστηματική εμπειρική παρατήρηση και τις καταγραφές στο ιστορικό του μαθητή, τις συνεντεύξεις, τις ΑΠΑ με τις ΛΕΒΔ, την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση, αλλά και την ειδική διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με το έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με το γονέα (Δροσινού&συν.,2009, σ.41) αναδείχτηκε η σημασία της στήριξης της οικογένειας, του καλού σχεδιασμού προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης και της συνεργασίας με αρμόδιους φορείς. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς απέναντι στον μαθητή κάποιες φορές γινόταν άδικοι έχοντας είτε χαμηλές προσδοκίες, όπως ενδοιασμούς για το εάν μπορεί να απασχοληθεί με ένα επάγγελμα, είτε προσδοκίες που δεν ανταποκρινόταν στις πραγματικές επιθυμίες του μαθητή, όπως να απασχοληθεί με ιερατικά καθήκοντα, φαίνεται ότι στηρίζουν το άτομο με νοητική αναπηρία. Η αδελφή, αποτέλεσε στήριγμα ενθαρρύνοντας την επαγγελματική του απασχόληση, αλλά δυσκολευόταν και εκείνη να κατανοήσει τις εμμονές του.

Ο ίδιος ο μαθητής ανέφερε πως του άρεσε να διαβάζει τις κοινωνικές ιστορίες και να απαντά σε ερωτήσεις στον Η/Υ. Συνεργάστηκε και έμεινε συγκεντρωμένος. Απάντησε λαθεμένα μόνο στην τρίτη ερώτηση της τέταρτης κοινωνικής ιστορίας.

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας από τις συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων ενηλίκων, που έρχονται σε επαφή με το άτομο της μελέτης περίπτωσης οι οποίοι εξέφρασαν την πεποίθηση πως ο μαθητής μπορεί να απασχοληθεί σε ένα επάγγελμα που θα ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του.

Ποσοτικά δεδομένα

Από την τέταρτη και πέμπτη κοινωνική ιστορία αποδεικνύεται η υπόθεση εργασίας. Η τέταρτη κοινωνική ιστορία στις 5 Μαΐου 2015 την τρίτη διδακτική ώρα: «Τι πρέπει να κάνει ο Θανάσης σαν υπάλληλος». Το κείμενο είχε ως εξής: «Ο Θανάσης σαν υπάλληλος παντοπωλείου έπρεπε να τοποθετεί προϊόντα στα ράφια (Καθοδηγητική Πρόταση), να βάζει τα καρότσια στη θέση τους (Περιγραφική πρόταση), να σκουπίζει (Περιγραφική πρόταση) και να ζυγίζει τα οπωροκηπευτικά (Περιγραφική πρόταση). Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν τέσσερις και ο τύπος λέξεων ήταν: 1) σφσφσφσφ-τοποθετεί, 2) σφσφσφσφσφ-τακτοποιεί, 3) σφσφσφσφσφ-σκουπίζει, 4) σφσφσφσφ-ζυγίζει. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες τρεις: 1) Σαν υπάλληλος παντοπωλείου τι έπρεπε να τοποθετεί ο Θανάσης στα ράφια; 2) Σαν υπάλληλος παντοπωλείου τι έπρεπε να βάζει ο Θανάσης στη θέση τους; 3) Σαν υπάλληλος παντοπωλείου τι έπρεπε να κάνει ο Θανάσης;

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία στις 5 Μαΐου 2015 την τέταρτη διδακτική ώρα: «Ο Θανάσης ξεκινά τη νέα του δουλειά!». Το κείμενο είχε ως εξής: «Την επομένη ημέρα ο Θανάσης ξύπνησε στις επτά το πρωί (Πρόταση Επιβεβαίωσης), ήπιε το γάλα του (Περιγραφική Πρόταση), βούρτσισε τα δόντια του (Περιγραφική Πρόταση), ντύθηκε (Περιγραφική Πρόταση), χτενίστηκε (Περιγραφική Πρόταση) και ξεκίνησε χαρούμενος για δουλειά!!! (Πρόταση Επιβεβαίωσης)». Ο αριθμός των οπτικών διευκολυντών ήταν πέντε και τύπος λέξεων ήταν ο εξής: 1) σφσφσφσφ- ξύπνησε, 2) σφσφσφσφσφ-ήπιε, 3) σφσφσφσφσφ-βούρτσισε, 4) σφσφσφσφσφ-ντύθηκε, 5) σφσφσφσφσφσφ-χαρούμενος. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες τρεις: 1) Την επόμενη ημέρα τι ώρα ξύπνησε ο Θανάσης για να πάει στη δουλειά; 2) Την επόμενη ημέρα τι έκανε ο Θανάσης πριν ξεκινήσει για τη δουλειά; 3) Ο Θανάσης πήγε στη δουλειά...

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν με τις μελέτες της Συνοδινού (2014α, β) η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει την ιδιαίτερη θέση για την ψυχοσωματική υγεία κάθε νέου ανθρώπου που

κατέχει η σχέση του από τη βρεφική ηλικία με τους γονείς του και ιδιαίτερα με τη μητέρα. Η αλληλεπίδραση μητέρας- βρέφους ξεκινά ήδη πριν από τη στιγμή της γέννησης τόσο σε βιολογικό όσο και φαντασιακό επίπεδο. Πρόκειται για μία διαλεκτική, πολυεπίπεδη διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία το έμβρυο είναι δέκτης και πομπός ερεθισμάτων. Η Συνοδινού(2014α, β), αναφέρει ότι οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ μητέρας- παιδιού και πατέρα- παιδιού είναι και οφείλουν να είναι, άριστοι, γιατί από αυτούς εξαρτάται η ομαλή συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Στην περίπτωση σχέσης μητέρας- γιου, δεν υπάρχει περισσότερο ιδιότυπη ανθρώπινη σχέση από αυτή μεταξύ της μητέρας και του γιου. Αποτελεί μια σχέση αγάπης και αλληλεξάρτησης στην οποία όμως η μητέρα πολλές φορές μπορεί από προστάτης του γιού να εξελιχθεί σε δυνάστης του. Από την άλλη, η σχέση μεταξύ πατέρα-γιού είναι ιδιαίτερη, ενώ παρατηρείται πιο έντονα σε κάποιες φάσεις της ζωής των δύο. Ιδιαίτερα σήμερα που ο πατέρας έχει πιο ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, η συμβολή του είναι καθοριστική ειδικά στο αγόρι. Στις περιπτώσεις όπου οι γονείς μπορεί να είναι απόντες από την ανατροφή του παιδιού τους, ως φυσική παρουσία ή συναισθηματικά, μπορεί να εμφανιστούν στο παιδί μεταξύ άλλων, ψυχολογικά προβλήματα, χρήση περισσότερης σωματικής και λεκτικής βίας και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Στην περίπτωση του μαθητή οι γονείς φαίνεται να προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από το «φαντασιακό παιδί» στο οποίο είχαν επενδύσει συναισθηματικά και είχαν εξιδανικεύσει. Δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα και να αναδομήσουν το νοητικό τους κόσμο σύμφωνα με το «πραγματικό παιδί» το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις γονεϊκές και κοινωνικές προσδοκίες. Στην προσπάθεια τους αυτή φαίνεται να βρίσκουν στήριγμα στην προοπτική μελλοντικής απασχόλησης του μαθητή με ένα επάγγελμα που θα του προσφέρει κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή.

1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα- ερευνητική υπόθεση

Οι δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση τις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης, που συμπεριλαμβάνονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά την κοινωνική ένταξη ενός ατόμου με νοητική αναπηρία.

Ποιοτικά δεδομένα

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αποδείχτηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας των εμπλεκόμενων ενηλίκων που έρχονται σε επαφή με το άτομο της μελέτης περίπτωσης. Αυτοί σημείωσαν ότι είναι απαραίτητη η στήριξη της πολιτείας και των ειδικών. Αναφορικά με το αν οι δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση τις δεξιότητες προστατευόμενης ημιαπασχόλησης, που συμπεριλαμβάνονται στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης οι ίδιοι αναφέρουν ότι έχουν αποτέλεσμα στην κοινωνική ένταξη ενός ατόμου με νοητική αναπηρία.

Ποσοτικά δεδομένα

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας ποσοτικών δεδομένων Πειράματος Κοινωνικών Ιστοριών.

α/α/	Τίτλος	Ημερομηνία	Αρ. λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές Απαντήσεις
1	"Ο Θανάσης προσπαθεί να βρει δουλειά"	24/4/2015	25	1.σφσφσφσ-Θανάσης 2.φσφσφσφσφ-εφημερίδα 3.φσφσφσφσφ-αγγελία	1.Θανάσης 2.εφημερίδα 3.αγγελία	3/3
2	"Ο Θανάσης κλείνει ραντεβού για συνέντευξη εργασίας"	28/4/2015	25	1.φσφσφσφσφ-εργοδότη 2.σφσφσφσφσφ-ραντεβού 3.σφσφσφσφσφ-βιογραφικό	1.τηλέφωνο 2.ραντεβού 3.βιογραφικό	3/3
3	"Ο Θανάσης πηγαίνει στη συνέντευξη εργασίας"	05/05/2015	25	1.σφσφσφσφσφ-χτενίστηκε 2.σφσφσφσφσφ-συνέντευξη 3.σφσφσφσφσφ-συνέντευξη	1.χτενίστηκε 2.συνέντευξη 3.υπάλληλος παντοπωλείου	3/3

				3.φσφσφσφ σ-υπάλληλος σφσφσφσφ φφφ- παντοπωλείο υ		
4	“Τι πρέπει να κάνει ο Θανάσης σαν υπάλληλος παντοπωλείου”	05/05/2015	25	1.σφσφσφσφ φ-τοποθετεί 2.σφσφσφσφ φφ- τακτοποιεί 3.σφσφσφσφ φ-σκουπίζει 4.σφσφσφφ- ζυγίζει	1.τοποθετεί 2.τακτοποιεί 3.σκουπίζει 4.ζυγίζει	2/3
5	“Ο Θανάσης ξεκινά την νέα του δουλειά”	05/05/2015	25	1.σφσφσφφ- ξύπνησε 2.φσφφ-ήπιε 3.σφσφσφσφ φ-βούρτσισε 4.σφσφσφφ- ντύθηκε 5.σφσφσφσφ φσ- χαρούμενος	1.ξύπνησε 2.ήπιε γάλα 3.βούρτσισμα δοντιών 4. ντύθηκε 5.ξεκίνησε χαρούμενος	3/3

Παρατηρείται πως ο μαθητής απάντησε σωστά τις περισσότερες από τις ερωτήσεις των ασκήσεων. Συγκεκριμένα, έκανε λάθος στην τρίτη ερώτηση της άσκησης της τέταρτης κοινωνικής ιστορίας. Όταν του εξήγησα που ακριβώς έκανε λάθος και μου είπε πως δεν πρόσεξε πως η επιλογή Β έλεγε: «Έπρεπε **να τοποθετεί τα καρότσια στα ράφια τους**, να βάζει τα προϊόντα στη θέση τους, να σκουπίζει και να ζυγίζει τα οπωροκηπευτικά». Δεν πρόσεξε δηλαδή ότι δεν γίνεται ένα καρότσι μπορεί να τοποθετηθεί σε ράφι, παρόλο που γνωρίζει και μπορεί να κατανοήσει ότι αυτό δεν γίνεται. Μπορεί επίσης να έκανε λάθος γιατί οι δύο προτάσεις (Α και Β) έμοιαζαν πολύ μεταξύ τους και ήταν μακροσκελείς: αποτελούνταν από 4 προτάσεις και 4 ρήματα. Έπειτα από τη συγκεκριμένη διαπίστωση οι ερωτήσεις της πέμπτης κοινωνικής ιστορίας αναπροσαρμόστηκαν στις δυνατότητες του μαθητή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως πήγε άριστα στις υπόλοιπες ασκήσεις και απάντησε ορθά σε

όλες τις ερωτήσεις. Φάνηκε να κατανοεί το νόημα των κοινωνικών ιστοριών: τον τρόπο που μπορεί κάποιος να ψάξει για δουλειά, τι πρέπει να κάνει για να συναντήσει τον εργοδότη, πώς να προετοιμαστεί για τη συνάντηση, τι καθήκοντα έχει σαν υπάλληλος παντοπωλείου και πως πρέπει να προετοιμάζεται κάθε πρωί για τη δουλειά του με συνέπεια μία καθορισμένη ώρα.

Η αλληλεπίδραση στα πλαίσια του εξατομικευμένου ειδικού διδακτικού προγράμματος του συγκεκριμένου μαθητή προχώρησε ικανοποιητικά. Ο ίδιος ο μαθητής ανέφερε πως του κινεί το ενδιαφέρον το μάθημα. Σχολίασε χαρακτηριστικά πως το μάθημα τον ηρεμεί και δεν τον αγχώνει. Καλό θα ήταν να συνεχιστεί το ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης και να εμπλουτιστεί με επισκέψεις σε χώρους εργασίας, όπως ένα φούρνο, ζαχαροπλαστείο, παντοπωλείο, Εκκλησία κ.α., παρακολούθηση ομιλιών και νέα ειδικά διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν τα ευρήματα άλλων μελετών (Ball&Fazil, 2013, Beadle-Brown et al., 2008, Burge, Quелlette-Kuntz, Lysaght, 2007, Koritsas et al., 2008, Stancliffe et al., 2010). Παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή, στη συνέπεια και στη συμμετοχή του στο μάθημα. Μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας υπήρξε ένας «ημι-προστατευόμενος χώρος», μέσα στον οποίο ο μαθητής είχε μία θαυμάσια ευκαιρία με δομημένο και στοχευμένο τρόπο να «ασκηθεί στη ζωή»...

Συζήτηση- Προτάσεις

Ο υπό παρατήρηση μαθητής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μέσα από τις εξατομικευμένες ειδικές εκπαιδευτικές και στοχευμένες παρεμβάσεις έκανε σημαντική πρόοδο τόσο σε επίπεδο ωρίμανσης της κοινωνικής του συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο συναισθήματος. Οι δυσκολίες όμως παραμένουν και συνεχίζει να χρειάζεται βοήθεια στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και οργάνωσης του συναισθήματος του. Οι στοχευμένες παρεμβάσεις ανάπτυξης προεπαγγελματικής ετοιμότητας τον βοήθησαν να ωριμάσει και να αισθανθεί κοινωνικά αποδεκτός και

πιο σίγουρος για τον εαυτό του. Στο χώρο του σχολείου βρήκε ένα μέσο στο οποίο είχε μία θαυμάσια ευκαιρία με δομημένο και στοχευμένο τρόπο να «ασκηθεί στη ζωή». Κατά τη διάρκεια της χρονιάς μέσα από την ωρίμανση του μαθητή, τα μέλη της οικογένειας του είχαν την ευκαιρία να ωριμάσουν και να κάνουν βήματα προόδου προς την αποδοχή του. Οι δυσκολίες βέβαια παραμένουν. Το σίγουρο είναι πως και η οικογένεια ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ανάγκη κοινωνικής αποδοχής, στήριξης από την πολιτεία και τους θεσμούς και κατάλληλης καθοδήγησης από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να μπορέσει να στηρίξει με τη σειρά της το μέλος που έχει την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη προσπάθησε να συνδράμει στην έλλειψη ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψυχοδυναμικών σχέσεων που καταγράφονται με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην υποστήριξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία και στην ικανότητα της οικογένειας να υποστηρίξει το προσανατολισμό μελλοντικής απασχόλησης σε άτομο με νοητική αναπηρία. Είναι επιβεβλημένη η συνέχιση παρόμοιων ερευνών προκειμένου να καλυφθεί το συγκεκριμένο κενό και να παράγονται σύγχρονα ευρήματα, τα οποία θα μπορούν να συγκριθούν άμεσα μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνητικών μελετών μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά στο σχεδιασμό ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων- ομαδικών και ατομικών και οικογενειακών- αναφορικά με την εκπαίδευση σε δεξιότητες προστατευόμενης ημι-απασχόλησης, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένες διαστάσεις της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας και συγκεκριμένες επιπτώσεις σε επίπεδο Συναισθηματικής Οργάνωσης και κοινωνικοποίησης. Παρόμοια, μπορούν να αξιοποιηθούν και στο σχεδιασμό προληπτικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ομάδα στόχο άτομα με νοητική αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

[American Psychiatric Association](#) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)* ISBN 978-0-89042-554-1.

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ball, J., & Fazil, Q. (2013). Does engagement in meaningful occupation reduce challenging behavior in people with intellectual disabilities? A systematic review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities* 17, 64-77. doi:10.1177/1744629512473557.

Barisone, M. (2015). Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα "*Intervenire nelle situazioni di difficoltà I gruppi come risorsa.*". Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.

Beadle-Brown, J., Hutchinson, A., & Whelton, B. (2008). A better life: the implementation and effect of person-centered active support in the Avenues Trust Tizard. *Learning Disability Review*, 13 (4), 15-24.

Berthoud, R., 2006. The employment rates of disabled people. *Department of Work and Pensions Research Report No. 298*. London: Department of Work and Pensions.

Burge, P., Quелlette-Kuntz, H., & Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26, 29-37.

Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 47-63, DOI: [10.1080/13632752.2012.652426](https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652426).

Carter, E. W., Austin, D., Trainor, A. A. 2012. Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults with Severe Disabilities *Journal of Disability Policy Studies June 2012 23: 50-63, first published on July 22, 2011*

Δίπλα, Ν. (2012). Μεθοδολογία Παρέμβασης *Παρεμβάσεις με Κοινωνικές Ιστορίες* (Δροσινού, Μ., Επιμ.), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD180>.

Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (68), 3-19.

Δροσινού, Μ. (2014α). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Δροσινού, Μ. (2014β). *Δημιουργία Φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.

Δροσινού, Μ. (2014γ). *Δημιουργία Τρισδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού (Γνωστικές-μηχανές-παπουτσόκουτα)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD180>.

Δροσινού, Μ. (2014δ). *Ψυχοδυναμική των σχέσεων βοήθειας και ανάπτυξης οικογενειακών σχέσεων*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD185>.

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 121-134. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/121-134.pdf>.

Δροσινού, Μ. (2005). Η Ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 77-78, 143-153.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση)*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανάκτηση από <http://www.inedivim.gr/index.php/sde>.

Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192-199. doi: 10.1111/jppi.12089.

Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα “*Lavorare con il gruppo*” στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>.

Hall & Wilton, 2011. Alternative spaces of ‘work’ and inclusion for disabled people. *Disability & Society*, 26, (7), 867-880, doi: 10.1080/09687599.2011.618742.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Ε. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, σ. 284-317.

Koritsas, S., Iacono, T., Hamilton, D., & Leighton, D. (2008). The effect of active support training on engagement opportunities for choice, challenging behaviour and support needs. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(3), 247-256. doi: 10.1080/13668250802282944.

Λακάν, Ζ. (1987). *Η οικογένεια. Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*. (Βεργέτης, Δ., Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (2003). Supported employment outcomes across a decade: Is there evidence of improvement in the quality of implementation. *Mental Retardation*, (41) 3, 188-197.

Migliore, A., 2010. Sheltered Workshops. In: JH Stone, M Blouin, editors. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Available online: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/136/>

Migliore, A., Grossi, T., Mank, D., Rogan, P., 2008. Why do adults with intellectual disabilities work in sheltered workshops? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(1):29-12.

Migliore, A., Mank, D., Grossi T., Rogan, P., 2007. Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1): 5-19.

O'Brien, J. & Dempsey, I., 2004. Comparative analysis of employment services for people with disabilities in Australia, Finland, and Sweden. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3/4), 126–135.

Οργανισμός Απασχόλησης Ανθρώπινου Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.). *Ερωτήσεις σχετικά με τις Ειδικές Κοινωνικές Ομάδες*. Ανάκτηση από http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=498&Itemid=366&lang=el

Παπαχριστόπουλος, Ν., & Σαμαρτζή, Ε. (2012), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ.965 - 976). Πάτρα: Orportuna.

Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα “*In the group context the body thinks better than the mind*” στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>.

Stancliffe, R.J., McVilly, K.R., Radler, G., Mountford, L., & Tomaszewski, P. (2010). Active support, participation and depression. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (4), 312-321. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00535.x

Συνοδινού, Κ. (2014α). Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕ07 με θέμα: “*Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους*” Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD186/>

Συνοδινού, Κ. (2014β). Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων. Διάλεξη στο ΕΑΕ06 με θέμα: “*Ψυχοπαθολογία: Αλληλεπιδράσεις α) εμβρύου- μητέρας από τη γέννηση και β) Τοκετός και αλληλεπιδράσεις μητέρας- νεογνού*” Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>

Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2013). *Προσαρμοσμένη εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. ISBN 978-960-93-4990-1.

Visier, L., 1998. Sheltered employment for persons with disabilities, *International Labour Review*, 137(3), 347–365).

Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της Μουσικής. Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο και αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο. Δύο θεσμοί που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Η Εκπαίδευση Των Παιδιών Με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Χρηστάκης, Κ. (2011β). *Η Εκπαίδευση Των Παιδιών Με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Vila, M., Pallisera, M., & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32 (1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13668250701196807>, PMID:17365363

Παράρτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ Όνομα μαθητή: Δ.				Τάξη φοίτησης: Β' ΣΔΕ Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: 18/12/2014 κόκκινη γραμμή) 19/02/2015 (πορτοκαλί γραμμή). 18/03/2015 (μπλε γραμμή)					
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Συναισθηματική Οργάνωση; Να ενδιαφέρεται να μάθει καινούργια πράγματα													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
ανάγνωση	κατανόηση	γνώση	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητική κόπηση	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	αριθμικός	σπέρμα	επίλυση προβλημάτων	θετικές συνεισφορές	αρνητικές (επιθετικές) συμπεριφορές	5
β' εξ. Β' ΣΔΕ													
α' εξ. Β' ΣΔΕ													
β' εξ. Α' ΣΔΕ													
α' εξ. Α' ΣΔΕ													
β' εξ. Γ' Λυκ													
α' εξ. Γ' Λυκ													
β' εξ. Β' Λυκ													
α' εξ. Β' Λυκ													
β' εξ. Α' Λυκ													
α' εξ. Α' Λυκ													
β' εξ. Γ' Γυμν													
α' εξ. Γ' Γυμν													
β' εξ. Β' Γυμν													
α' εξ. Β' Γυμν													
β' εξ. Α' Γυμν													
α' εξ. Α' Γυμν													
β' εξ. ΣΤ' Δημ													
α' εξ. ΣΤ' Δημ													
β' εξ. Ε' Δημ													
α' εξ. Ε' Δημ													
β' εξ. Δ' Δημ													
α' εξ. Δ' Δημ													
β' εξ. Γ' Δημ													
α' εξ. Γ' Δημ													
β' εξ. Β' Δημ													
α' εξ. Β' Δημ													
β' εξ. Α' Δημ													
α' εξ. Α' Δημ													
β' εξ. Νηπ													
α' εξ. Νηπ													

Πίνακας 3. Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και αλλαγές στα επίπεδα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Κατάλογοι με στόχους

1.1 Ετήσιο Πρόγραμμα Διδακτικών Παρεμβάσεων.

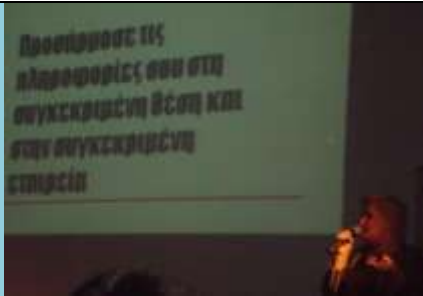


α/α	Περιγραφή ετησίου στόχου	Μήνας πραγματοποίησης	Περιοχή Υποστήριξης
1	Να ενδιαφέρεται να μάθει καινούργια πράγματα	16 Δεκεμβρίου 2014- 22 Ιανουαρίου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Κοινωνική Συμπεριφορά
2	Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους.	23 Ιανουαρίου- 20 Φεβρουαρίου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Κοινωνική Συμπεριφορά/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον
3	Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας.	21 Φεβρουαρίου- 20 Μαρτίου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον
4	Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού	23 Μαρτίου- 22 Απριλίου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον

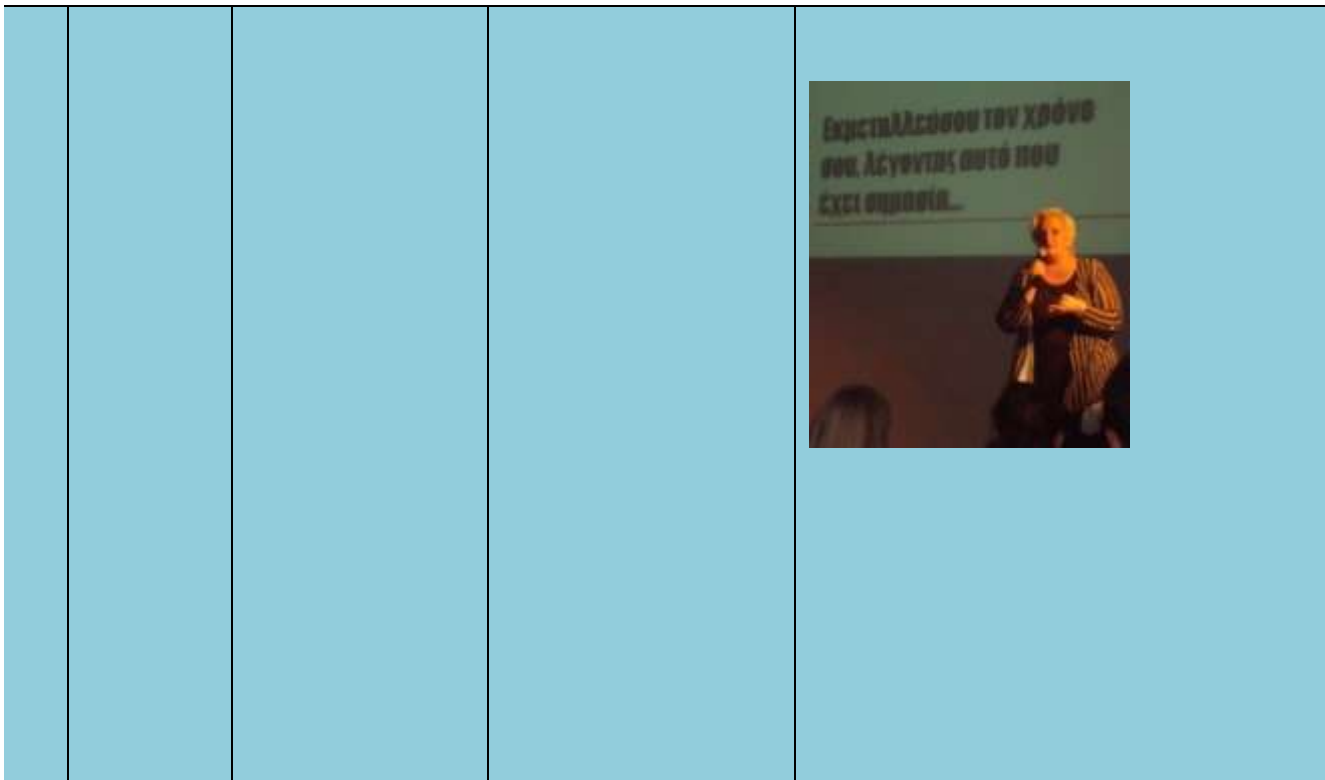
	προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας.		
5	Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας	22 Απριλίου- 22 Μαΐου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον
6	Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας και κοινωνικοποίησης	23 Μαΐου- 20 Ιουνίου 2015	Συναισθηματική οργάνωση/ Νοητικές Ικανότητες/ Ψυχοκινητικότητα/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός/ Προεπαγγελματικές Δεξιότητες/ Προσαρμογή στο Περιβάλλον



1.2 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα Διδακτικών Παρεμβάσεων

ΜΑΡΤΙΟΣ 2015

ΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ	ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ
15 ια)	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	Να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα από την παρακολούθηση ομιλίας με θέμα τη «Συνέντευξη Εργασίας».	Εισηγήτρια σεμιναρίου, φάκελος σημειώσεων της ημερίδας, στυλό, βιντεοπροβολέα, μικρόφωνο εισηγήτριας, φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, στυλό παρουσίασης. Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», Αμοιβή: μεικτή, Λεκτική:	 <p>The first photograph shows a presentation slide with the text: "Το θύρακι σου Σημείωση... είναι η περιγραφή της ΔΙΚΕ ΣΥΓ...". The second photograph shows a woman speaking at a podium with a slide in the background that says: "Κέρδισε τις εντυπώσεις γρήγορα. Έχεις 7 δευτερόλεπτα."</p>

			<p>«Μπράβο, Δ! Τα πηγες πολύ καλά!», Κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε για φαγητό και αναψυκτικό στο μπουφέ του ξενοδοχείου.</p>	  
--	--	--	---	--





<p>015 ια</p>	<p>Να μαθαίνει καινούργια πράγματα</p>	<p>Να συνειδητοποιήσει ότι οι άλλοι άνθρωποι εργάζονται και να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.</p>	<p>Μαρκαδόροι, χαρτόνι και ένα χειροποίητο άλμπουμ με τίτλο: «Το άλμπουμ με τα επαγγέλματα» με σκίτσα των βασικών επαγγελμάτων στην κοινότητα.</p> <p>Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», Αμοιβή: μεικτή, Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: Του</p>	 
-------------------	--	--	---	--

δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.








				
15 ια	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	Να αναγνωρίζει τα εργαλεία δουλειάς βασικών επαγγελμάτων και να ταυτίζει τας εργαλεία με το	Γνωστική μηχανή «Το κουτί με τα επαγγέλματα και τα εργαλεία τους» (παπουτσόκουτο), Βιβλιοτετράδιο	

		<p>κατάλληλο επάγγελμα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</p>	<p>μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», <u>Αμοιβή</u>: μεικτή, Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: Του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.</p>	
--	--	--	--	--



				
015 ια	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	Να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα να εργάζεται ένας άνθρωπος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ζει μία αξιοπρεπή ζωή, μέσα από την παρακολούθηση Ημερίδας με θέμα	Εισηγητές σεμιναρίου, βιντεοπροβολέα, μικρόφωνο, φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής. Αμοιβή: μεικτή Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: απαλό χτύπημα στον ώμο, και άλλη: του δόθηκε η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά	 

		<p>τη διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με το αναπηρικό κίνημα</p>	<p>την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε για φαγητό και αναψυκτικό στο μπουφέ του ξενοδοχείου.</p>	
<p>ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2015</p>				

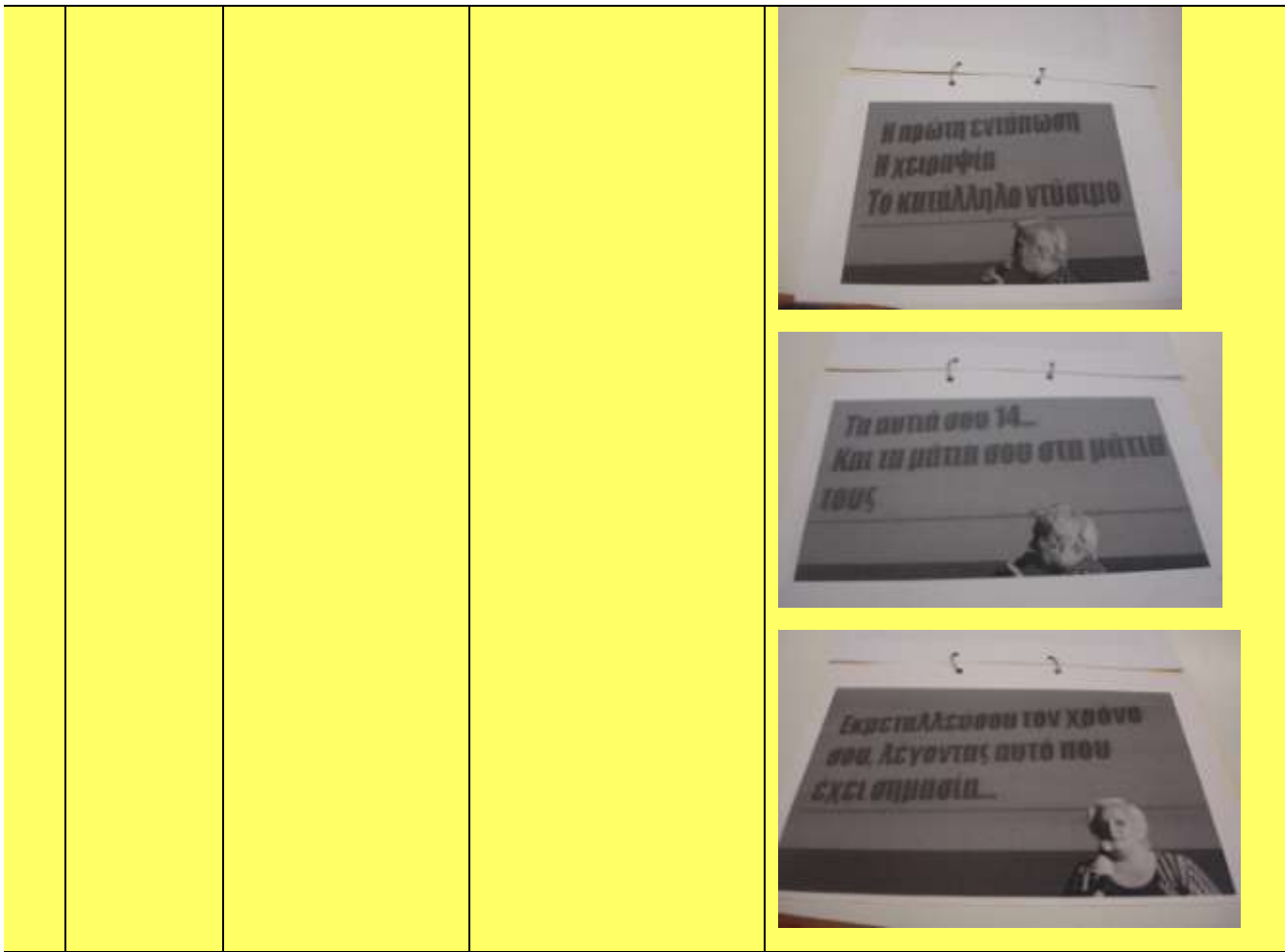
<p>2015 ια</p>	<p>Να μαθαίνει καινούργια πράγματα</p>	<p>Να συνειδητοποιήσει ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις για κάθε επάγγελμα μέσα από σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα .</p>	<p>Φάκελος με Σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα, Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση»_Αμοιβή: μεικτή: Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ</p>	
--------------------	--	--	---	---

				 <p>Σεβίτροπος</p>
				 <p>Μαγειρας</p>






				
2015 ια	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	Να κατανοήσει ο μαθητής τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας,	Χειροποίητο ντοσιέ δραστηριοτήτων, χαρτόνια, κόλλα, κορδόνι, φωτογραφίες. Αμοιβή: μεικτή. Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!», κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο και άλλη: τσάι ή πορτοκαλάδα στο	

		μέσα από οπτικοποιημένο υλικό σε ντοσιέ δραστηριοτήτων	κυλικείο του ΣΔΕ	
--	--	---	------------------	--



2015 ια	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	<p>1. Να συνειδητοποιήσει ότι για να βρει κάποιος δουλειά πρέπει να μάθει να διαβάζει αγγελίες εύρεσης εργασίας σε τοπικές εφημερίδες</p> <p>2. Να συνειδητοποιήσει πως για κάθε επάγγελμα απαιτούνται και ζητούνται από τους υποψήφιους εργοδότες, διαφορετικές</p>	<p>Γνωστική μηχανή «Το παπουτσόκουτο με τις αγγελίες», Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», <u>Ενισχυτές</u>: Η/Υ ως ενισχυτή (άκουσμα μουσικής) και επίσκεψη στο κυλικείο για πορτοκαλάδα ή τσάι (Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών-token economy system).</p>	 
------------	---------------------------------	--	--	---

		δεξιότητες (προσόντα) εργασίας		
2015 μα	Να μαθαίνει καινούργια πράγματα	1. Να συνειδητοποιήσει ότι για να βρει κάποιος δουλειά πρέπει να μάθει να διαβάζει αγγελίες εύρεσης εργασίας σε τοπικές εφημερίδες 2. Να συνειδητοποιήσει	Γνωστική μηχανή «Το παπουτσόκουτο με τις αγγελίες», Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Συναισθηματική Οργάνωση», <u>Ενισχυτές</u> : Η/Υ ως ενισχυτή (άκουσμα μουσικής) και επίσκεψη στο κυλικείο για πορτοκαλάδα ή	

		<p>πως για κάθε επάγγελμα απαιτούνται και ζητούνται από τους υποψήφιους εργοδότες, διαφορετικές δεξιότητες (προσόντα) εργασίας</p>	<p>τσάι (Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών-token economy system).</p>	
--	--	--	--	---

3^η φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος
στην απόκτηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας
με στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης

Στοιχεία μαθητή			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Δ.			<p>Να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας.</p>		
Τάξη φοίτησης: 2 ^ο έτος παρακολούθησης ΣΔΕ Εξάμηνο: β'					
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο - τάξη)			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης		
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια
α εξάμηνο Α γυμνασίου	α εξάμηνο ΣΤ δημοτικού	α εξάμηνο Β δημοτικού	17/03/2015	28/04/2015	8 παρεμβάσεις
Ηλικία: 24 ετών			<p>Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):</p> <p>Τι πήγε καλά: Φάνηκε να ανταποκρίνεται με ευχαρίστηση, να κινείται το ενδιαφέρον του και να βελτιώνεται η επίσταση προσοχής του.</p> <p>Η επιλογή της αμοιβής του υπήρξε πολύ εύστοχη.</p>		
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: Αίθουσα διδασκαλίας			<p>Τι δεν πήγε καλά: Η παρέμβαση που αφορούσε την παρακολούθηση της Ημερίδας με εστίαση στην εκπαιδευτική δράση «Πρόγραμμα ΔΒΜ Ατόμων με Βαριές Αναπηρίες και Πολλαπλές Ανάγκες Εξάρτησης σε Κοινωνικές Δεξιότητες», φάνηκε να</p>		
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Νοητική Καθυστέρηση και Ψυχωσιόμορφη Διαταραχή					

	<p>τον κουράζει και θέλησε να αποχωρήσει μετά το διάλειμμα και να πάει σπίτι. Ίσως τον στρέσαρε η θεματολογία.</p> <p>Τι να τροποποιήσω: Να επιλέγεται πιο εύστοχα η θεματολογία των ημερίδων που πρόκειται να παρακολουθήσει, όπως επιλέχθηκε στην Ημερίδα του Σχολείου Τουρισμού. Να συνεχιστεί το ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης και να εμπλουτιστεί με επισκέψεις σε χώρους εργασίας, όπως ένα φούρνο, ζαχαροπλαστείο, παντοπωλείο, Εκκλησία κ.α. και κοινωνικές ιστορίες.</p>																				
<p>Υλικά</p> <table border="1" data-bbox="188 842 1288 1310"> <tr> <td>Βιβλιοτετράδια</td> <td>Εργαλεία-αντικείμενα</td> <td>Βιβλία και αναλώσιμα</td> <td>Ηλεκτρονικά</td> </tr> <tr> <td>Προφορικός</td> <td>Κυλικείο ΣΔΕ</td> <td>Ψαλίδια, Κόλλα</td> <td>Υπολογιστής</td> </tr> <tr> <td>Ψυχοκινητικότητα</td> <td>Τσάι/ πορτοκαλάδα</td> <td>Χαρτιά Α4</td> <td>Βιντεοπροβολέας</td> </tr> <tr> <td>Νοητικές ικανότητες</td> <td></td> <td>Κορδόνι</td> <td>Μουσική</td> </tr> <tr> <td>Συναισθηματική οργάνωση</td> <td>Χειροποίητο ντοσιέ</td> <td>Βέλτρον</td> <td>Αφαιρούμενος δίσκος</td> </tr> </table>	Βιβλιοτετράδια	Εργαλεία-αντικείμενα	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	Προφορικός	Κυλικείο ΣΔΕ	Ψαλίδια, Κόλλα	Υπολογιστής	Ψυχοκινητικότητα	Τσάι/ πορτοκαλάδα	Χαρτιά Α4	Βιντεοπροβολέας	Νοητικές ικανότητες		Κορδόνι	Μουσική	Συναισθηματική οργάνωση	Χειροποίητο ντοσιέ	Βέλτρον	Αφαιρούμενος δίσκος	<p>ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες</p> <p>1^ο Βήμα: Να κατανοήσει τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα από την παρακολούθηση ομιλίας με θέμα τη «Συνέντευξη Εργασίας»</p> <p>2^ο Βήμα: Να συνειδητοποιήσει ότι οι άλλοι άνθρωποι εργάζονται και να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα βασικά επαγγέλματα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας</p> <p>3^ο Βήμα: Να αναγνωρίζει τα εργαλεία δουλειάς βασικών επαγγελμάτων και να ταυτίζει τα εργαλεία με το κατάλληλο επάγγελμα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.</p>
Βιβλιοτετράδια	Εργαλεία-αντικείμενα	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά																		
Προφορικός	Κυλικείο ΣΔΕ	Ψαλίδια, Κόλλα	Υπολογιστής																		
Ψυχοκινητικότητα	Τσάι/ πορτοκαλάδα	Χαρτιά Α4	Βιντεοπροβολέας																		
Νοητικές ικανότητες		Κορδόνι	Μουσική																		
Συναισθηματική οργάνωση	Χειροποίητο ντοσιέ	Βέλτρον	Αφαιρούμενος δίσκος																		

	δραστηριοτήτων		αποθήκευσης	<p>4^ο Βήμα: Να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα να εργάζεται ένας άνθρωπος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ζει μία αξιοπρεπή ζωή, μέσα από την παρακολούθηση Ημερίδας με θέμα τη διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με το αναπηρικό κίνημα</p> <p>5^ο Βήμα: Να συνειδητοποιήσει ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις για κάθε επάγγελμα μέσα από σκίτσα που απεικονίζουν τα βασικά επαγγέλματα</p> <p>6^ο Βήμα: Να κατανοήσει τον τρόπο προετοιμασίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης εργασίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, μέσα από χειροποίητο ντοσιέ δραστηριοτήτων</p> <p>7^ο Βήμα: 1. Να συνειδητοποιήσει ότι για να βρει κάποιος δουλειά πρέπει να μάθει να διαβάζει αγγελίες εύρεσης εργασίας σε τοπικές εφημερίδες, 2. Να συνειδητοποιήσει πως για κάθε επάγγελμα απαιτούνται και ζητούνται από τους υποψήφιους εργοδότες, διαφορετικές δεξιότητες (προσόντα) εργασίας</p>
	Εικονίδια επαγγελματιών	Χρωματιστά χαρτόνια	Φωτογραφική μηχανή	
	Παπουτσόκουτο	Εικόνες, σκίτσα, φωτογραφίες	Εκτυπωτής, Ηχεία	
		μαρκαδόρους	Διαδίκτυο	

	<p>8^ο Βήμα: 1. Να συνειδητοποιήσει ότι για να βρει κάποιος δουλειά πρέπει να μάθει να διαβάζει αγγελίες εύρεσης εργασίας σε τοπικές εφημερίδες, 2. Να συνειδητοποιήσει πως για κάθε επάγγελμα απαιτούνται και ζητούνται από τους υποψήφιους εργοδότες, διαφορετικές δεξιότητες (προσόντα) εργασίας</p>				
<p>Κριτήρια επιτυχίας</p> <table border="1" data-bbox="190 959 909 1230"> <tr> <td>Χρόνος: 8 παρεμβάσεις</td> </tr> <tr> <td>Συχνότητα επιτυχίας: 7/8 φορές</td> </tr> <tr> <td>Ολοκλήρωση: 7/8 φορές</td> </tr> <tr> <td>Αυτονομία: Μεσαία</td> </tr> </table>	Χρόνος: 8 παρεμβάσεις	Συχνότητα επιτυχίας: 7/8 φορές	Ολοκλήρωση: 7/8 φορές	Αυτονομία: Μεσαία	<p>Αμοιβή</p> <p>Λεκτική: «Μπράβο, Δ! Τα πήγες πολύ καλά!»</p> <p>Κοινωνική: Απαλό χτύπημα στον ώμο.</p> <p>Άλλη: Θα του δοθεί η δυνατότητα στο διάλειμμα, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να πάμε μαζί για τσάι ή πορτοκαλάδα στο κυλικείο του ΣΔΕ.</p> <p>Άλλη: Θα του δοθεί η δυνατότητα, μετά την</p>
Χρόνος: 8 παρεμβάσεις					
Συχνότητα επιτυχίας: 7/8 φορές					
Ολοκλήρωση: 7/8 φορές					
Αυτονομία: Μεσαία					

	ολοκλήρωση της δραστηριότητας να ακούσει τον αγαπημένο του τραγουδιστή (Χατζηγιάννης)
<p>Συμπεριφορά</p> <p>Να μην τρίβει τα χέρια του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να λειτουργεί ημιαυτόνομα και να μάθει χαίρεται το μάθημα μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκμάθησης δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας.</p>	<p>Αξιολόγηση</p> <p>Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο)</p> <p>Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)</p> <p>Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης</p>